

DESCIFRANDO LA REALIDAD: UNA APROXIMACIÓN AL CIENTÍFICO SOCIAL

WILLIAM FERNANDO RAMÍREZ CAMARGO

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la modalidad de profundización

BOGOTÁ D. C., 26 de febrero de 2018

DESCIFRANDO LA REALIDAD: UNA APROXIMACIÓN AL CIENTÍFICO SOCIAL

WILLIAM FERNANDO RAMÍREZ CAMARGO

**Proyecto presentado para optar al título de Magister en Educación en la Modalidad de
Profundización**

Asesor

ESPERANZA LÓPEZ REYES

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la Modalidad de Profundización


BOGOTÁ D. C., 26 de febrero de 2018

Contenido

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	5
Resumen Analítico en Educación – RAE	5
Capítulo I La institución.....	12
1.1 Caracterización institucional.....	12
1.2 Área de ciencias sociales.....	16
Capítulo II Problema generador.....	18
2.1 Problema generador de la intervención	18
2.3 Pregunta orientadora de la intervención.....	25
2.4 Hipótesis de acción	25
2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustenta la intervención	26
2.5.1 El aprendizaje significativo.....	26
2.5.2 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	27
Capítulo III	30
3.1. Objetivos de la intervención	30
3.1.1. Objetivo general.....	30
3.1.2 Objetivos específicos.....	30
3.2 Propósitos de aprendizaje.....	31
3.3 Participantes	31
3.4 Estrategia didáctica.....	31
3.5 Planeación de actividades.....	32
3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.....	39
3.7 cronograma de actividades.....	43
Capitulo IV Sistematización de experiencias.....	44
4.1 Los objetivos	44
4.2 Las categorías.....	45
4.3 Lo que evidenció.	50

4.3.1 logros alcanzados	50
4.3.2 En lo que se erró	53
4.3.3 Los cambios en el proceso	54
4.3.4 El conocimiento disciplinar de historia y geografía	55
4.3.5 Lo que comprendí del proceso de intervención	57
4.4 El tiempo en la intervención	57
4.5 Lo que generó impacto	58
4.6 Momentos que marcaron diferencia	58
4.7 El paso a paso.....	59
4.8 Criterios disciplinarios y didácticos	61
4.9 Los instrumentos que soportan el PIA.....	62
4.10 Análisis de la información	63
4.10.1 Algunas contradicciones	70
4.10.2 Algunos vacíos.....	70
4.10.3 Lo nuevo.....	71
4.11 Las conclusiones.....	72
4.12 Y recomendando	73
CAPITULO V Recomendaciones.....	74
5.1 Justificación de la proyección.	74
5.2 Plan de acción	75
Referencias.....	77

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

	Resumen Analítico en Educación – RAE
	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Descifrando la realidad: una aproximación al científico social
Autor	William Fernando Ramírez Camargo
Director	Esperanza López Reyes
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Científico social, ciencias sociales, toponimia, realidad y contexto
2. Descripción	
A partir de un análisis diagnóstico realizado en la Institución Educativa Departamental Rural Pablo Herrera del municipio de Cajicá, se encontró que el área de ciencias sociales es concebida como una	

asignatura centrada en conocimientos de tipo memorísticos, debido a que las clases de historia, geografía y la educación cívica y ciudadana están plagadas de datos, topónimos y fechas cuya utilidad se da en los exámenes o evaluaciones que se presentan a lo largo de año y los periodos. De la misma manera se observó que la planeación de las clases se centra y se interesa en las temáticas de manera memorística y no en la adquisición de habilidades que permitan el desarrollo de competencias que tengan una verdadera aplicación en la realidad. A partir de lo anterior se centró interés en dar un giro a la concepción y clases de ciencias sociales, otorgándoles un verdadero estatus de ciencia, por ello se revisaron los lineamientos y estándares, encontrando que se ha de promover en el aula de clase, que los estudiantes asuman el rol de un científico social (Valencia 2004). Con el fin de lograr los objetivos se reconstruyó la malla curricular que se encontraba saturada de temas, tareas, talleres y sesiones con datos y actividades repetitivas. Por tanto, se planearon sesiones en las que el estudiante asumió un rol protagónico e investigativo, con elementos propios del Aprendizaje Basado en Problemas o ABP y que aterrizó el conocimiento en la realidad, permitiendo la adquisición de herramientas, habilidades y competencias propias de unas verdaderas ciencias sociales. Los resultados más valiosos aparecen en talleres en los que se le permitió a los jóvenes contar su propia historia, su relato de vida y donde compartieron con sus familiares que se hicieron partícipes de la actividad, nutriendo el relato que fue presentado en frisos, dibujos y exposiciones que fueron a su vez el examen bimestral al que tanto temen. Se logró que los estudiantes se acercaran a la ciencia, a unas verdaderas ciencias sociales con un método y no a unas ciencias meramente enunciativas y memorísticas, que se busca se logren integrar en toda la malla curricular de nuestra institución.

3. Fuentes

Aquí se presentan algunas de las principales fuentes que sustentan la tesis

González-Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación Y Educadores*, 19(1), 89-102. doi:10.5294/edu.2016.19.1.5

Guitart, E (2001) del aprendizaje Basado en Problemas (ABP) al Aprendizaje Basado en la Acción (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *Revista de Docencia Universitaria*. 9 (1). Recuperado de:
<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. MEN. Colombia. 2004.

Perkins, D. El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós. 2010.

Prats Joaquín. Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora (Dificultades para la enseñanza de la historia en educación secundaria). Junta de Extremadura. Mérida 2001.

Valencia, Carolina. Pedagogía de las ciencias sociales. En *Revista de Estudios Sociales* no. 19, diciembre de 2004, 91-95.

4. Contenidos

En el primer capítulo se presenta una descripción y diagnóstico institucional pasando por su ubicación y entorno cercanos, la descripción de los estudiantes, los docentes y los elementos propios del área de ciencias sociales.

En el segundo capítulo se identifica el problema generador que se convierte en el pretexto del desarrollo de la tesis, en este caso la visión existente en nuestra institución acerca de las ciencias sociales.

En el tercer capítulo presento todos los elementos que planeados para desarrollar la intervención, pasando por los objetivos, las estrategias didácticas, la planeación y los instrumentos de evaluación.

En el cuarto capítulo se encuentra toda la sistematización de experiencias a la luz de los elementos planeados propios del capítulo anterior y desde categorías que considero conducirán a lograr los objetivos o a hallar otros elementos que aporten a la tesis, así como las conclusiones y recomendaciones que considero desde mi experiencia.

Para finalizar en el quinto capítulo presento recomendaciones para proyectar los hallazgos y conclusiones buscando que permeen el área de ciencias sociales y porque no se integren otras, desde un plan de acción para nuestra institución educativa.

5. Metodología

Tomando como punto de partida los elementos hallados en el diagnóstico de la tesis y a la luz de las políticas educativas propias de ciencias sociales, busco dar vuelta al imaginario que los estudiantes poseen del área, que se ha forjado por prácticas herradas o que riñen con su mundo, por ello la clase logró dar protagonismo a la labor del estudiante y a reafirmar la labor del docente como guía y no como dictador. Lograr que la ciencia entrara y fuera puesta en práctica en el espacio académico se dio gracias a la disposición e interés por aprender y hacer práctico el conocimiento en la vida real. Actividades que invitaron a los estudiantes a abordar la historia desde el papel del historiador y geografía desde la labor del geógrafo permitió desarrollar competencias que comulgan con la

realidad y la vida cotidiana. La secuencia didáctica y planeación permitieron no solo aplicar propuestas, también permitieron que emergieran elementos significativos que fueron determinantes en alcanzar los objetivos.

6. Conclusiones

Al finalizar la puesta en marcha del proyecto de intervención en el aula (PIA) se hallaron resultados que aportaron de manera determinante el lograr los objetivos planteados, consiguiendo la transformación de la clase de ciencias sociales, en una clase de verdaderas ciencias. Puedo decir que los conocimientos de tipo memorístico son importantes, pero no han de ser los protagonistas del área, que no existen conocimientos acabados ya que las realidades son múltiples y el conocimiento ha de ser valioso para el contexto y la vida real de los estudiantes, puedo decir que las ciencias sociales se deben planear con calma sin el ánimo de abordar un gran número de temas, sino permitiendo que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos que aporten en la construcción de competencias. La clase de ciencias sociales se debe valer de múltiples recursos didácticos evitando apegarse a un libro de texto o a una sola versión del conocimiento, brindando un abanico de posibilidades que permita que los jóvenes comparen, analicen, infieran o construyan una nueva versión. Para finalizar considero que el espacio de clase debe ser ameno y cercano al joven, ya que, si allí el estudiante se siente bien, el clima de aula permitirá construir el conocimiento de manera más sencilla ya que podrá disfrutar su papel como estudiante.

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

12

02

2018

DESCIFRANDO LA REALIDAD: UNA APROXIMACIÓN AL CIENTÍFICO SOCIAL

Las Ciencias Sociales a lo largo de la historia han soportado varios momentos de tensión dentro de los que se destacan la discusión acerca de su objeto de estudio, su integración donde se ha visto la atomización de las disciplinas que las componen y sus expertos que consideran que han de ser independientes o que una se impone sobre las otras, el método de estudio también ha sido un tema álgido de discusión ya que o es el hombre, la sociedad o su entorno, (entre otros). Las tensiones al interior de estas ciencias han permeado varios ámbitos, incluso la escuela, que es mi campo de acción, aquí se observa como el estatus de las Ciencias Sociales se ha desdibujado, ya que con los años sus conocimientos propios y ¿por qué no sus expertos?, hacen parte de un grupo de sabios que poseen un amplio bagaje en cultura general, que han memorizado datos como fechas, topónimos y hechos curiosos que han tenido lugar a lo largo de la historia. Pues bien, considero que el aula de clase es lugar apto para rescatar, otorgar y revalorizar las Ciencias Sociales como ciencias. En ese orden de ideas las prácticas de aula han de estar acordes con el papel de científico social y por ello se busca dar cumplimiento a la directriz del Ministerio de Educación Nacional que ha sido ignorada y que invita a que los niños y jóvenes que ocupan las aulas de clase sean aprendices de un verdadero conocimiento científico.

El aula es el centro de inspiración para estudiar y comprender cómo se han construido las realidades a través del tiempo, desde diferentes visiones o modelos mentales y cambios generados por algunos acontecimientos que han marcado hitos, es decir que los estudiantes

comprendan hechos y/o circunstancias que cambian la vida de la gente y cómo cada uno puede y debe tomar conciencia del resultado social que por ejemplo hoy se vive y, a la vez comprender la necesidad de transformar, pues como dicen Berger y Luckman. (1968) la realidad se construye socialmente y se deben estudiar los procesos que la producen. Se asume el mundo dado, el que se ha institucionalizado explícita o implícitamente; he experimentado la realidad desde diferentes grados de proximidad, lejanía o indiferencia. Algunos aspectos de esa realidad han irrumpido en nuestras vidas como un problema a resolver y, a veces solo somos conscientes de ellos como acontecimientos ajenos. Peor aún se naturalizan algunas realidades que carecen de significado. En últimas, las visiones de mundo son muchas y muy diferentes, pero se parte de las más dominantes que determinan en gran medida las construcciones de realidad y que desafortunadamente son las que son dominantes en las aulas de clase.

Capítulo I La institución

1.1 Caracterización institucional

La I.E.D. Pablo Herrera es una institución de carácter oficial, en calendario A, ubicada en la vereda Chuntame del municipio de Cajicá en el departamento de Cundinamarca. Ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Actualmente cuenta con 1438 estudiantes de estrato socioeconómico 0, 1, 2 y 3, provenientes de familias en su mayoría monoparentales y recompuestas, atendidos en tres sedes que son: sede principal con dos jornadas y estudiantes de grado primero a grado once, sede Roberto Cavelier con estudiantes de transición a quinto en jornada mañana y sede Acuarelas con estudiantes de preescolar en jornada mañana.

El municipio de Cajicá (*fig. 1*) es de tradición campesina, sin embargo, con el paso del tiempo se han ido transformando las actividades económicas y sociales con el aprovechamiento de la industria local, capacitación de sus habitantes y creación de empresa. Además, el municipio alberga personas de diferentes partes del país por su cercanía a la capital y su apertura a la construcción de viviendas de todos los niveles socioeconómicos, que a su vez repercute en la disminución de la actividad agraria. La llegada de personas al municipio influye considerablemente en el contexto de la población atendida en la institución, generando el fenómeno de población estudiantil flotante.

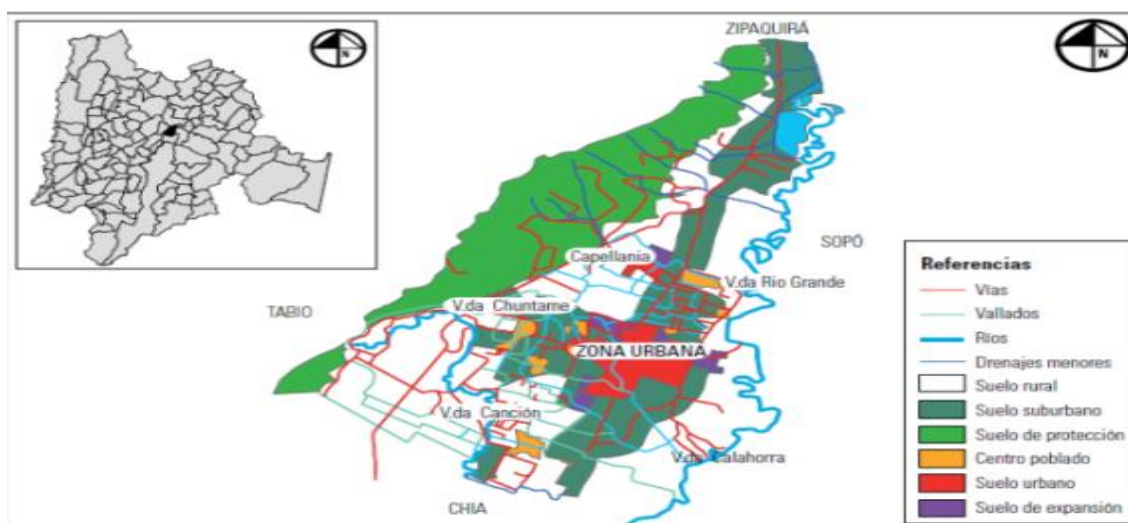


Fig. 1 Mapa y ubicación del municipio de Cajicá

Respecto al diagnóstico institucional del componente académico, se observó que el modelo pedagógico adoptado por la institución según el PEI es el tradicional, sin embargo teniendo en cuenta algunos aspectos como misión, visión, perfil, propuesta pedagógica y factores claves de éxito, se considera que no hay una coherencia absoluta entre el modelo y dichos aspectos, debido a que tanto estudiantes y docentes buscan abordar sus clases a partir de modelos que contradicen las prácticas tradicionales y la comunidad se encuentra inmersa en el

desarrollo de actividades que rompen con el esquema de lo tradicional, algunos ejemplos de ello se observan en la organización del club de robótica, la aplicación del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), proyecto de democracia, proyecto del ahorro, proyecto de las 5 S que buscan mantener limpio y despejado el entorno o área de trabajo, entre otros que aportan a procesos donde el estudiante no es un sujeto vacío y donde el docente no es quien ostenta la autoridad y sabiduría, juntos trabajan en una sinergia que aporta en la construcción de conocimiento que a los dos los hace protagonistas del ejercicio educativo y se focalizan en la humanización y potencialización de las competencias y se contempla a los estudiantes como seres competentes y competitivos (ser, saber y hacer), postura que contradice al modelo tradicional.

La IED Pablo Herrera es reconocida a nivel municipal debido a su gran interés por el arte, anualmente se forman estudiantes en danzas, instrumentos musicales, teatro y pintura, esto con el apoyo de docentes de varias asignaturas y docentes de la casa de la cultura del municipio. Se han reconocido a nivel departamental y nacional su grupo de teatro, grupo de música colombiana y banda marcial, ya que han participado en diferentes encuentros y logrado varias distinciones. Se ha puesto bastante empeño desde las directivas de la institución en apoyar e impulsar el interés por las artes y muchos de los estudiantes se preparan año a año para mostrar sus talentos en el concierto Pabloherrera, el cumpleaños del colegio y las diferentes izadas de bandera que siempre cuentan con su toque cultural. De igual manera en el colegio se vienen formando deportistas reconocidos por sus logros en especial el fútbol de salón y microfútbol, es por ello

por lo que en los momentos de descanso de la jornada académica es común ver a los estudiantes disfrutando de buena música y practicando su deporte, esto es un sello Pabloherrerista. Sabemos que a la institución educativa los estudiantes acuden no solo a formarse en las diferentes áreas del conocimiento, sino también a desarrollar y explorar sus habilidades artísticas, que también les brindaran herramientas para su vida.

Se encontró que la institución cuenta con un plan de estudios definido (planes de área) estructurado por 4 períodos para cada nivel y para su elaboración se tuvieron en cuenta los Estándares y Lineamientos Básicos de Competencias (MEN. 2004) y la normatividad vigente. Sin embargo, ese plan carece de mecanismos de seguimiento y presenta saturación en cuanto a temáticas establecidas por cada área.

Con relación a las prácticas de enseñanza, existe la preocupación individual de algunos docentes por innovar en la didáctica y metodología de su área dentro del desarrollo de las clases, pero la gran mayoría de docentes continúan planeando, ejecutando y evaluando de manera tradicional. Este aspecto también carece de apropiación y control, y sus consecuencias se ven reflejadas en los resultados de las pruebas estandarizadas, pruebas internas y la motivación de los estudiantes.

El análisis de los resultados de aprendizaje en la institución en los diferentes niveles y sobre las áreas básicas evaluadas de forma externa e interna (matemáticas, lenguaje, ciencias

sociales y ciencias naturales), muestran a groso modo, que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel básico, seguido del nivel bajo y con un menor porcentaje el nivel superior.

Teniendo en cuenta lo anterior y priorizando las necesidades académicas institucionales que se logran evidenciar, se pretende contribuir al mejoramiento de los procesos académicos de la institución proponiendo una modificación y ajuste a las mallas curriculares, a través de la reducción y selección temática, fortaleciendo las prácticas de aula y los resultados de los estudiantes, desde la intervención de las cuatro áreas básicas del conocimiento, en los grados focalizados de acuerdo a la profundización seleccionada por cada maestrante.

1.2 Área de ciencias sociales

La IED Pablo Herrera del municipio de Cajicá cuenta con un grupo de docentes que hace parte del área de Ciencias Sociales y la organizan de la siguiente manera, en educación básica primaria los docentes por nivel han decidido encomendar la orientación de la clase en un solo profesor que se encarga de los cursos que compongan cada nivel, para así llevar un avance simultáneo en cuanto a temáticas y tiempos, en el caso de secundaria se cuenta con cuatro docentes que han optado por distribuir su trabajo por nivel, en mi caso se atienden las ciencias sociales de los cuatro cursos de grado sexto y las ciencias económicas y políticas de los tres cursos de grado décimo. Una vez a la semana en una hora se lleva a cabo la reunión de área

donde se tratan diferentes aspectos en cuanto a la organización del área, los avances en temáticas, organización de tiempos y evaluaciones entre otros.

La distribución de cursos y grados para el caso de secundaria se ha dado a partir de la intención de los docentes del área para trabajar en cada nivel. Desde mi llegada a la IED en 2015 quise trabajar con grados sexto y séptimo y en el año 2016 tuve la primera oportunidad de orientar las ciencias sociales de grado sexto, a partir de allí encontré la necesidad de dar un giro a las prácticas de aula y a la organización curricular, en un primer momento por la preocupación por parte de la señora rectora, quien se inquietaba por los bajos resultados en las pruebas SABER. Habiendo avanzado en el trabajo de grado sexto, encontré que los jóvenes abordaban las clases de ciencias sociales como una amalgama de conocimientos memorísticos cuya única función fue la de obtener buenos resultados en las pruebas internas de la institución.

Capítulo II Problema generador

2.1 Problema generador de la intervención

Las ciencias sociales en Colombia han estado enmarcadas en las políticas públicas de educación, que con el paso del tiempo han soportado diversos cambios en cuanto a su organización y en lo que el estudiante debe aprender durante su formación escolar. Durante gran parte del siglo XX se enseñaba en las instituciones las ciencias sociales de manera individual, por un lado, se impartía geografía, por otro la historia y aparte la democracia, cada una de estas ciencias disponía de métodos, contenidos y herramientas propias, que se buscaban enseñar desde una visión individual y no integradora. La formación de los estudiantes en historia, geografía y democracia en muchas ocasiones se limitaba a la memorización de datos como fechas, topónimos y personajes, pero en el fondo se centraba en un proyecto de nación donde se construyera en el imaginario local un modelo de ciudadano, para nuestro caso el ciudadano colombiano, con una conciencia de nación como sucedió en el caso español y otros tantos (Valdeón, 2005).

Desde 1994 con la Ley General de Educación se reglamentó para la educación básica la enseñanza de un área fundamental y obligatoria de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (Ley General de Educación, 1994), vista como un área que las instituciones a partir de sus disposiciones podrán organizar. A partir de esta normatividad se

propendió por la integración de la historia y la geografía en un mismo espacio académico, incluso teniendo en cuenta la formación ciudadana. Como se mencionó anteriormente, antes de promulgarse esta ley las casas editoriales producían libros de texto especializados en cada ciencia particular y luego optaron por la integración en uno solo, estas producciones de libros de texto se convirtieron en hojas de ruta en la planeación de currículos. Se observaba un interés por el cumplimiento de temas y no por la adquisición de conocimientos y competencias, y claro, los docentes con cada año y periodo escolar iniciaban una carrera con el tiempo en la cual debían, completar todas las temáticas propuestas, entonces la mejor herramienta para lograr esto fue apelar a la memorización y no a la comprensión.

Desde mi experiencia de aula considero que se ha venido entendiendo en el imaginario nacional, que las ciencias sociales continúan dando validez a una concepción memorística, donde el estudiante aprende conceptos, datos, fechas y topónimos que luego han recitar en una exposición, o en una evaluación de modelo estandarizado tipo SABER. Por lo anterior los estudiantes encuentran que los contenidos en ciencias sociales son complejos debido a que son verdades que no se pueden cambiar, por ello consideran imprescindible antes que comprender memorizar (Prats, 2001). Observo como el conocimiento en la sociedad pareciera basarse únicamente en el aprendizaje memorístico, los datos fluyen de manera desproporcionada y solo funcionan en un momento exacto, la comprensión se ha visto relegada a un segundo plano, pero esta se hace imprescindible para las ciencias sociales ya que su objetivo es permitir que las personas comprendan su realidad, su momento histórico y lo transformen.

Continuando con mi experiencia, he observado que los estudiantes que asisten a mis clases han llegado con una visión tradicional y memorística y sus trabajos como las exposiciones se centran en aprender y recitar lo que consignan en carteleras, luego de sus presentaciones una pregunta formulada al respecto de procesos relacionados con lo expuesto los desarma y se sienten incapaces de dar respuesta, porque tal vez no consideran que lo que se les pregunta hace parte de su exposición. Los estudiantes consideran que cada temática es independiente una de otra y por tanto no se tocan, por ejemplo, si se trabaja el periodo de la independencia este no tiene relación con otros momentos o con el espacio, con lo que respecta a lo geográfico o ciudadano y más aún, si pertenece al pasado su relación con el presente y la realidad de su entorno es nula. El conocimiento que venían construyendo los estudiantes es inerte debido a su poca funcionalidad con la realidad y que solo cobra validez en los exámenes de cada final de bimestre.

Se observa que de esta manera las ciencias sociales de la escuela no encajaban en su concepción de ciencia y se carecían de una verdadera función en la vida de los sujetos y en su interacción con lo real, ¿de qué sirve un conocimiento inerte y enunciativo que no ha de servir sino para nutrir la cultura general? Entonces las ciencias sociales de la escuela se convierten en mera información contenida en un libro o en páginas puestas en la red.

Los contenidos de las temáticas propuestas para la clase debían buscar algunos elementos básicos que hicieran significativo el aprendizaje y el conocimiento, por ello buscó plantear una

planeación que sonara y fuese agradable, diseñar actividades divertidas que le permitieran a los estudiantes descubrir y un segundo elemento que se busco fue relacionar los temas que se abordan en el aula y la realidad del estudiante algo básico que además hace parte de las directrices de política educativa, por ello propendí por acercarme a la propuesta de Carolina Valencia que invita a formar en ciencias sociales desde la visión de científico social (Valencia, 2004).

La enseñanza de la geografía para el caso de los estudiantes se relegaba al calcado y coloreado de mapas que se calificaban por su estética y buena aplicación de los colores, estos aprendizajes se parecen a los que muchos vivimos en la escuela y porque no, en algún momento aplicamos en clase. Ahora siendo consecuente con los retos que nos llevaron a construir la propuesta de intervención, la geografía toma un papel preponderante y complementario con la historia, ya que, creo que estas ciencias no se desligan una de otra, así como en la realidad a pesar de la existencia de un mundo fragmentado, las partes se integran en una dinámica articuladora (Gurevich, 2005). La geografía de tipo memorístico también se hace presente en el imaginario de los estudiantes de grado sexto ya que aprendieron en su mayoría las capitales de los departamentos de nuestro país, pero este tipo de conocimiento que hace mas parte de la cultura general, entró en choque con lo que planteo con el desarrollo de habilidades espaciales, que propende por permitir que los seres humanos nos ubiquemos y desplazemos bien por el espacio, reconozcamos sus transformaciones y se problematice para su comprensión y transformación. En la planeación se planteó el abordar temáticas relacionadas a la prehistoria,

evolución del hombre y edad de piedra, estas temáticas se trataron desde la comprensión de procesos con el desarrollo de preguntas problema, se trabajó el contraste de fuentes que llevó a los jóvenes más allá de conocer a descubrir elementos propios del periodo en mención y de la evolución humana, ahora estas temáticas históricas sucedieron en el tiempo, pero también en un espacio y este fue un pretexto para trabajar geografía, lugares del desarrollo de las civilizaciones a los que de alguna manera se pudo acercar a los estudiantes por medio de herramientas tecnológicas como tabletas y apps. Este conocimiento ahora debía relacionarse con el entorno cercano de los estudiantes, por ello se planeó hacer la revisión o rastreo de la llegada de sus familias al municipio de Cajicá enmarcado en lo que se llamó catedra Cajicá. En un primer momento desde sus vivencias y luego desde un trabajo de reconstrucción de la memoria en la que fueron parte fundamental sus padres, familiares o personas con quienes viven y relataron su versión del acontecimiento. Este ejercicio estuvo cargado de significancia ya que, afloraron sentimientos de alegría y tristeza por las circunstancias que los trajeron al municipio, los jóvenes dejaron ver aquello que Yi-Fu Tuan llama “topofilia y topofobia” (Tuan, 2007), referida a los sentimientos que despierta el amor o desamor por el lugar. Reconstruir su ruta de llegada a Cajicá fue una nueva forma para ellos de hacer geografía y una geografía de su realidad y de su percepción.

Los estudiantes al encontrar una clase más amable consideran que el conocimiento no les es ajeno, ya que son ellos quienes lo pueden construir, hacerlo interesante y acercarlo a su realidad ha sido un factor importante. Los jóvenes se muestran extrañados cuando en clase no se

utiliza el cuaderno ya que pareciera que existen cánones que dicen que así no debe ser, ahora enfrentarse a evaluaciones que no se adaptan al modelo de las pruebas SABER establecidas por el MEN y por la misma institución, es emocionante y más aún cuando la evaluación es un dibujo en el que pueden plasmar su propia interpretación de la historia, la geografía y su realidad; lo que si se considera en las clases es el manejo de un mínimo conceptual derivado de los estándares y lineamientos curriculares, que permita consolidar un verdadero objeto de estudio. (Wallerstein, 2004).

Desde la visión de científico social anteriormente mencionada y teniendo en cuenta los planteamientos de Perkins (2010) el proceso de aprendizaje ha de tener la posibilidad de invitar a los estudiantes a “jugar el juego completo” donde tengan la posibilidad de desarrollar sus habilidades sin miedo a errar; por ello en la propuesta se invitó a los jóvenes a ser protagonistas de su proceso de formación, donde descubren y construyen su propia versión de la realidad.

La realidad se ha de hacer palpable en las clases de ciencias sociales, dándole sentido al conocimiento y al aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje memorístico y el cumplimiento con las tareas dejan de ser protagonistas para convertirse en pretextos anexos que deben tener un sentido que va más allá del dato, de la cifra o del relato, cobrando significancia ya que permitirán comprender el contexto y la realidad histórica y con el tiempo la transformación o aprovechamiento de los mismos. La clase de ciencia sociales ha de ser un espacio en que el conocimiento pasará de ser un dato, a ser una experiencia, que permitirá la reflexión de la realidad o las múltiples realidades que se dan cita en el aula, ya que, el conocimiento se hace y se

rehace desde la realidad, desde la vida cotidiana dejando de ser una verdad absoluta para transformarse en un verdadero aprendizaje significativo, construido desde lo individual y lo colectivo.

2.2 Delimitación del problema generador de la intervención

El proyecto centra su interés en transformar las prácticas de aula en la clase de ciencias sociales que muchos consideran se basan en lo memorístico. Los estudiantes de grado sexto vienen con la perspectiva que para ser promovidos deben aprenderse de memoria fechas, datos históricos, nombres, historias de personajes, topónimos y han de tener habilidad para reproducir mapas a la perfección ya que estos se califican según su estética y orden. Según los estándares en ciencias sociales y su derrotero “Un científico o una científica social” los estudiantes deben desarrollar habilidades y adquirir conocimientos que les permitan comprender y transformar su entorno a partir de los aprendizajes que se construyen en la clase (MEN, 2004), pero la realidad es otra, he encontrado que los estudiantes de grado sexto y en general de todos los niveles de la institución se preocupan por memorizar los datos que se abordan en cada temática, pero no la comprenden, consideran que cada dato que aprenden les servirá para obtener buenos resultados en las pruebas que generalmente copian el modelo tipo prueba SABER. El objetivo del presente PIA es transformar las prácticas de aula invitando a los estudiantes a convertirse en científicos sociales.

Se espera que los estudiantes logren comprender, argumentar y transformar su realidad a partir de los aprendizajes que construyen desde las ciencias sociales y se pueda ir desechando esa visión errada de una asignatura que solamente aporta en nutrir la cultura general de las personas.

2.3 Pregunta orientadora de la intervención

La pregunta orientadora busca dar respuesta al problema identificado, intentando dar un giro a las prácticas de aula buscando otorgarle el estatus de ciencias a las ciencias sociales. Por ello busco acercar a los estudiantes a la visión del científico social. La pregunta es:

¿Cómo recuperar el estatus de ciencia a las ciencias sociales haciendo significativo su aprendizaje?

2.4 Hipótesis de acción

Para el caso de la intervención y en concordancia con la intención del científico social se han querido impulsar procesos donde los jóvenes jueguen el rol de aprendiz de historia, donde sean capaces de trabajar fuentes y de construir textos que relaten su manera de ver el mundo que les rodea o la forma en que comprenden los eventos del pasado. Me encuentro de acuerdo con lo que señala Julio Valdeon “la conclusión a la que se llega a partir de estos supuestos es muy clara: más que enseñar historia lo que se persigue es convertir a los escolares en aprendices de historiador” en (Rodríguez & Campuzano, 2005), esta perspectiva se ajusta a la propuesta de intervención, ya que, se quiere dejar de lado una enseñanza de la historia centrada en lo

memorístico y que se transforme en una enseñanza basada en la comprensión, teniendo como medio de construcción del conocimiento el abordar las ciencias sociales en especial la historia con una mirada científica desde el contraste de fuentes históricas y elementos geográficos que generen habilidades y competencias que le permitan comprender y transformar su realidad y no busquen que el estudiante recite la historia o memorice la geografía.

2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustenta la intervención

2.5.1 El aprendizaje significativo

Los estudiantes no son sujetos con mentes en blanco que llegan a las aulas sin poseer conocimiento alguno, el haberse formado con una familia que les ha aportado un bagaje cultural permite en ellos la existencia de unos conocimientos previos y claro los años que han cursado en la escuela también han aportado otros tantos. Los conocimientos que pueda llegar a ayudar a construir en las clases serán relacionados o vinculados con conocimientos previos, con ideas o teorías propias que serán reconstruidas o reafirmadas (Moreira, 2003). Es posible entonces que los estudiantes resignifiquen sus conocimientos previos, se replantea algo que ya se conoce, esta situación se acomoda a las ciencias sociales que son dinámicas y que no admiten una verdad absoluta ya que los temas que le competen están propensos a cambiar o a ser reinterpretados a partir de lecturas y relaciones que se hacen con la realidad y con la historia misma, de igual manera lo que en el aula se aprende esta propenso a ser cambiado a ser reconstruido.

Pero el hacer significativo el conocimiento se relaciona también con el impacto, la validez y lo funcional del mismo, pues bien, creo que hacerlo interesante también depende de estrategias que el docente pone sobre la mesa para que el estudiante se interese en el conocimiento, para que de alguna manera se almacene de manera significativa en el cerebro (Ontoria, 2005). La asimilación o construcción del conocimiento tiene que ver con la capacidad de organizar y jerarquizar las temáticas que abordamos en el aula de clase, permitiendo así una asimilación a partir de una lógica temporal y espacial. Donde la asimilación para Ausubel (1983) “es un proceso continuo en el sujeto, en el cual no se refiere a que el sujeto pase de una etapa a otra, sino que la estructura cognitiva se modifica constantemente por la experiencia”. (Maldonado, 2001). Por lo tanto, el estudiante aprenderá todo aquello que tenga sentido y se incorpore o permita la explicación de su realidad, es por ello que tanto la labor del docente como el papel del estudiante son preponderantes en el ejercicio de construcción de los aprendizajes.

2.5.2 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

En el área de ciencias sociales busco abordar las clases desde el aprendizaje basado en problemas (ABP), esta didáctica se alinea con el objetivo general que invita a los estudiantes a hacer el papel de científico social, que parte desde la problematización del conocimiento, haciendo significativo el aprendizaje. Problematizar el conocimiento establece una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio, permitiendo el planteamiento de distintas perspectivas que conduzcan al descubrimiento de visiones acertadas de la realidad. Construir

aprendizaje pone en juego diferentes procesos mentales, donde el análisis, los conocimientos previos, fuentes históricas, herramientas tecnológicas y un lenguaje mínimo propio de las ciencias sociales llevara a la consecución del aprendizaje y al desarrollo de habilidades que promuevan competencias que se aplicaran en el contexto real, en la cotidianidad de los estudiantes.

Para Guitart (2011) el ABP surgió en los años cuarenta del siglo XX en la universidad de McMaster en Canadá, y se fundamenta en enfrentar al conocimiento a los estudiantes de manera individual o grupal llevándolos a realizar un análisis de situaciones y de problemas propios de la realidad. La intención de analizar el objeto de estudio es la base del científico social, ya que, no se busca que el estudiante memorice verdades terminadas, sino, que adquiera el conocimiento a través de un proceso que le permita comprender la realidad, este tipo de abordaje de las ciencias sociales, le devuelve su estatus de ciencia al área, gracias a que los estudiantes busquen comprender mediante procesos que van más allá de la memorización que en realidad no ayuda a entender el mundo que les rodea.

Los estudiantes trabajando en ABP tienen, además, la posibilidad de comprender la importancia de trabajar colaborativamente y de comprometerse con sus propios procesos de aprendizaje (Rivera, 2006). Se hace pues importante definir los libretos y papeles en el aula de clase, el docente dejará de ser un transmisor de conocimientos y verdades absolutas para ser el guía que lleve a los jóvenes a comprender la realidad a partir de la construcción del

conocimiento, así pues, el estudiante será el protagonista de su proceso de aprendizaje dejando de ser un recipiente vacío al que se le puede llenar de conocimiento.

Capítulo III

En este apartado busco presentar los elementos planteados para la aplicación del PIA, estos fueron contruidos con el ánimo de poner en práctica mi interés de cambiar la perspectiva de la clase de Ciencias Sociales.

3.1. Objetivos de la intervención

3.1.1. Objetivo general

Desarrollar en los estudiantes de grado sexto las habilidades propias de un científico social a través de metodologías que le permitan comprender y transformar su realidad desde el desarrollo de competencias.

3.1.2 Objetivos específicos

Aplicar el método científico en las propuestas de aula propias de las ciencias sociales.

Aplicar estrategias metodológicas para que el estudiante localice, reconozca, procese y utilice fuentes históricas que aporten la información necesaria para comprender la realidad.

Proponer actividades de clase donde los estudiantes pongan en juego habilidades espaciales que posibiliten la comprensión de las dinámicas globales.

3.2 Propósitos de aprendizaje

Dentro de los propósitos de aprendizaje y como lo he venido mencionando busco dar un giro a las prácticas de aula, dando cumplimiento a la visión de científico social y otorgando un verdadero carácter de ciencia a las Ciencias Sociales, alineado a ello abordo como propósito de aprendizaje que los estudiantes “Reconozcan que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales.” (MEN. 2004, p 35). Para que los estudiantes alcancen este propósito se planearon actividades enmarcadas en el ABP donde se dispondrán a realizar contraste de fuentes, a la formulación de hipótesis y a la construcción de textos que presenten lo que han aprendido en las clases y lo que han construido como conocimiento.

3.3 Participantes

El Proyecto de Intervención en el Aula (PIA), se plantea para ser aplicado en la institución educativa departamental Pablo Herrera del municipio de Cajicá, en estudiantes del nivel sexto, en este caso del grado 601, que cuenta con 35 personas con edades entre los 11 y 14 años, 18 mujeres y 17 hombres, pertenecientes a estratos 1, 2 y 3 que habitan en su mayoría en la vereda Chuntame.

3.4 Estrategia didáctica

En la planeación se planteó el abordar temáticas relacionadas con la prehistoria, la evolución del hombre y la edad de piedra, estas temáticas se trataron desde la comprensión de procesos con el desarrollo de preguntas problema, se trabajó contraste de fuentes que llevó a los jóvenes más allá de saber datos, a descubrir y conocer elementos propios del periodo en mención y de la evolución humana, ahora estas temática históricas sucedieron en el tiempo, pero también en un espacio y este fue el pretexto para trabajar geografía, lugares del desarrollo de las civilizaciones a los que de alguna manera nos pudimos acercar con herramientas tecnológicas como tabletas y apps. Este conocimiento ahora debía relacionarse con el entorno cercano de los estudiantes, por ello se planeó hacer la revisión o rastreo de la llegada de sus familias al municipio de Cajicá, en un primer momento desde su conocimiento y luego desde un trabajo de reconstrucción de la memoria en el que fueron parte fundamental sus padres, familiares o personas con quienes viven, este ejercicio estuvo cargado de significancia ya que, afloraron sentimientos de alegría y tristeza por las circunstancias que los trajeron al municipio, los jóvenes mostraron aquello que Yi-Fu Tuan llama “topofilia y topofobia” (Tuan, 2007). Reconstruir su ruta de llegada a Cajicá fue una nueva forma para ellos de hacer geografía y una geografía de su realidad.

3.5 Planeación de actividades.

El PIA fue pensado para trabajar durante diez sesiones (clases) en las que busqué aplicar elementos propios de los Estándares Básicos en Ciencias Sociales propuestos por el MEN (2004) los cuales fueron alineados con temáticas y procesos de evaluación, permitiendo identificar la

apropiación de competencias propias del área. En la propuesta se planteó una malla curricular en la que se pensaron preguntas problema que sirvieran como metas de comprensión en el camino de abordaje de un tópico generativo, en este caso “la evolución humana” que hace parte de las temáticas propuestas para grado sexto. La clase de Ciencias Sociales cuenta con dos sesiones semanales, cada una de ella de cien minutos (dos horas clase), se plantea como se ha mencionado para grado sexto perteneciente al ciclo tres y para el segundo bimestre académico.

Se planteó como objetivo de aprendizaje: Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales. (MEN. 2004). Estándar: analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno. Los subprocesos que se plantearon:

- Me aproximo al conocimiento como científico-a social. Construyo el conocimiento a partir de diferentes tipos de fuentes.
- Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.
- Valoro los aportes del proceso de hominización a la actualidad.
- Desarrollo habilidades espaciales.
- Valoro los aportes del proceso de hominización a la actualidad.

En cuanto a las temáticas se definieron

- Los primeros seres humanos (evolución).
- Periodos de la Edad de Piedra.
- Representaciones de la tierra.
- Catedra Cajicá

La intervención toma como eje las preguntas problema que se alinearon con las temáticas y con actividades, que se centraron en permitir que los estudiantes se acercaran al conocimiento de las ciencias sociales mediante procesos investigativos donde se apelara a la curiosidad de los estudiantes y se desarrollaran actividades investigativas, contrastando fuentes para el caso de la temática de evolución y que se conectaba con la catedra Cajicá, planteando una dialéctica entre el pasado y el presente y paralelos entre cultura, formas de vida, espacios, individuos etc.

Los procesos de evaluación se centraron en identificar los conocimientos y habilidades construidos por los estudiantes mediante actividades, desde lo que comprenden y no desde lo que memorizan, por ello la evaluación fue constante y contó con retroalimentación oportuna buscando guiar a los estudiantes en la aclaración de dudas, los procesos evaluativos y su retroalimentación fueron dialógicos buscando interactuar con el estudiante, evitando dejar enunciados o comentarios en sus evaluaciones que no lograrían entender.

A Continuación, se presenta la matriz de la planeación de las sesiones propuestas para el PIA:

	INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL PABLO HERRERA						
	CIENCIAS SOCIALES						
	Malla curricular						
Doce nte	William Fernando Ramírez Camargo						
GRA DO	SEXTO	CIC LO	3	BIMES TRE	SEGUNDO	INTENSIDAD HORARIA	4 H/semanale s
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales. (MEN. 2004, p 35)						
ESTANDAR	Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.						
Subprocesos	Me aproximo al conocimiento como científico-a social.		Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.		Desarrollo compromisos personales y sociales.		
	Construyo el conocimiento a partir de diferentes tipos de fuentes.		Desarrollo habilidades espaciales.		Valoro los aportes del proceso de hominización a la actualidad.		
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> Los primeros seres humanos (evolución). 						

	<ul style="list-style-type: none">• Periodos de la edad de piedra.• Las representaciones de la tierra.• Catedra Cajicá		
SECUENCIA 1			
SEM ANA	PREGUNTA GUIA	INDICADOR DE LOGRO	ACTIVIDADES
1	¿Qué elementos evolutivos permitieron la hominización?	Reconoce que la división entre una era geológica y otra es un intento por	<ul style="list-style-type: none">• Conocimientos previos, recordemos los elementos propios de la era cenozoica.• Investiguemos, ¿qué es un homínido?, ¿cuál es el origen de los homínidos?• Presentación video de la evolución del hombre.
2	¿Cuáles son los procesos de hominización de mayor importancia?	caracterizar los hechos a partir de marcadas Transformaciones en el planeta.	<ul style="list-style-type: none">• Describamos homo erectus, homo habilis, hombre de cromañón, hombre de neandertal y homo sapiens. Presentación grupal.• Y en cuanto a mí ¿Cómo llegó mi familia a Cajicá? Construcción relato y presentación en clase.• Reconstrucción del relato de mi llegada a Cajicá con ayuda de mis familiares.
3	¿Cuál es el legado que dejaron en		<ul style="list-style-type: none">• Manos a la obra dibujemos los elementos más importantes del proceso de hominización.

	nuestro cuerpo nuestros antepasados?		<ul style="list-style-type: none"> • Construyamos una historia “mi viaje en la máquina del tiempo” • Describiendo a mi familia, ¿a quién me parezco yo?
4	¿Cómo imaginas la tierra que vivieron nuestros antepasados?	<p>Caracteriza los periodos de la edad de piedra teniendo en cuenta cambios y permanencias en las formas de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observemos imágenes de la tierra. Compararemos imágenes del planeta en nuestros días y hace algunas décadas ¿cuáles han sido sus cambios y permanencias? • Que características físicas crees que tuvo la tierra en la edad de piedra. • Características físicas tiene mi municipio ¿Cómo sería durante la edad de piedra?
5	¿Cómo eran los demás habitantes del planeta?		<ul style="list-style-type: none"> • Investiguemos que tipo de formas de vida habitaron el planeta en la edad de piedra, ¿cuál te gusta? Presenta sus características. • ¿Cuántos de los animales de la edad de piedra viven hasta hoy? ¿Cuál fue su evolución? • Presentación video fauna y mega fauna de la era de hielo.
6	Evaluación parcial		<ul style="list-style-type: none"> • A dibujar, presentación a manera de galería, los estudiantes nos explicaran su creación. • El paisaje rural y urbano de Cajicá.

			<ul style="list-style-type: none"> • Pintemos lo rural y urbano de Cajicá, exposición de pintura y fotografía.
7	¿Cómo me desplazo en el planeta?	Comprende los diferentes modelos de representación de la tierra.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades espaciales, referenciación cardinal. • ¿Cuál es mi ubicación en el salón? Las coordenadas. • Trabajo con tabletas y aplicaciones como Google Earth y google maps, ubicando mi casa.
8	¿Cómo se mueve la tierra?		<ul style="list-style-type: none"> • Los movimientos de la tierra, la danza de los planetas y el sol. • Taller ¿qué es la gravedad?
9	¿Cómo se ve la tierra?		<ul style="list-style-type: none"> • Observación de la tierra en vivo desde la estación espacial internacional. ISS Live • Taller con naranjas, mandarinas y atlas, las formas de la tierra.
10	Evaluación y cierre		Evaluación bimestral a manera de exposiciones de los elementos trabajados en clase y que han de dar respuesta a los interrogantes planteados para cada semana, cada estudiante presentara cartelera, videos o fotografías donde aborde las preguntas referenciadas.
METODOLOGÍA		RECURSOS	Recursos web

<ul style="list-style-type: none"> • Saberes previos • Relación concepto y aplicación • Consultas • Aplicación de conceptos para solución de problemas. Nuevos interrogantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Físicos. (aulas de clase, zona verde) • Humanos. (estudiantes y docente) • Tecnológicos. (tv, pc, videos, aplicaciones y tabletas) 	<p>http://www.n2yo.com/spac</p> <p>e-station/</p> <p>https://www.google.es/maps</p> <p>s</p> <p>https://www.google.com/in</p> <p>tl/es/earth/</p>
---	--	--

3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

El proceso de implementación del PIA tiene como objetivo la transformación de las prácticas de aula, renovándolas y alineándolas con los derroteros establecidos en de Estándares en ciencias sociales y para ello he planteado una serie de actividades, en ellas se han de evidenciar los avances, pertinencia o falencias en el proceso de implementación. Desde los planteamientos de McNiff el PIA busca la aplicación de una “Acción comprometida. En la investigación-acción, esta debe ser una acción comprometida, significa que su acción se apoya en un fuerte compromiso de buscar la mejora de la situación actual” (Latorre. 2008, p. 47) y esta situación se encuentra centrada en el cambio del imaginario de las ciencias sociales como un área

preocupada solo en que el estudiante memorice y almacene datos. Estos alcances los busco evidenciar a partir de la elaboración de talleres en los que los estudiantes contrasten fuentes primarias y secundarias de los procesos de la evolución humana, analicen películas y videos, exposiciones, elaboren textos a partir de técnicas de reconstrucción de la memoria y evaluaciones fuera del modelo de las pruebas SABER analizadas a partir de matrices de análisis documental.

Las herramientas que se diseñaron para hacer el seguimiento de la evaluación de los aprendizajes tuvieron en cuenta:

Una evaluación sumativa que registró el proceso de construcción de los aprendizajes a partir de criterios establecidos se tuvo en cuenta la participación activa de los estudiantes, aportes, preguntas, ideas etc.

Una evaluación formativa que para Wynne (2015) un es proceso cíclico continuo en el que la información acerca de las ideas y habilidades de los estudiantes enriquece la enseñanza cotidiana y facilita la participación activa de los alumnos en el aprendizaje.

Se propusieron actividades de evaluación como:

- Talleres grupales de contraste de fuentes primarias y secundarias acerca de las características de algunos antecesores del hombre.
- Taller grupal de construcción de cuadro comparativo de algunos tipos de homínidos.

- Exposición grupal de un tipo de homínido.
- Taller individual de reconstrucción de la memoria, los estudiantes construyeron primero de manera individual y luego con ayuda de sus familias, un relato de la manera como llegaron a habitar Cajicá.
- Construcción y exposición de friso a partir de la construcción del relato de la llegada de sus familias a Cajicá.
- Exposición de los periodos de la edad de piedra.
- Examen bimestral a manera de pintura de la importancia de la evolución de la humanidad y sus aportes al presente.

Para la asignación de las notas de evaluación según la escala nacional, se tuvo en cuenta la participación en plenaria de los estudiantes con las respuestas que asignaron a las preguntas de los talleres, con el ánimo de hacer un análisis de sus respuestas conectándolas a la realidad y retroalimentando su trabajo. Lograr que los estudiantes entablaran conversaciones a partir de su trabajo de la catedra Cajicá (*Fig. 2 y 3*), permitió un intercambio de opiniones e historias que cumplieron con criterios específicos como construcción colaborativa (con padres y/o familiares),

elementos que representaron filias o fobias por los lugares y comprensión de los estudiantes de las razones que los llevó a vivir en Cajicá.



Fig. 2 Presentación friso "Catedra Cajicá"



Fig. 3 Presentación friso "Catedra Cajicá"

Para el caso del examen bimestral donde los estudiantes plasmaron en una pintura lo que comprendieron de los procesos de evolución del hombre y su relación con la realidad y el contexto se construyó una rúbrica de interpretación de textos (anexo. 2) que se centró en revisar la presentación de cambios, permanencias, descripciones y frecuencias. Las pinturas de los estudiantes fueron expuesta a manera de galería (Fig. 4 y 5).



Fig. 4 examen bimestral

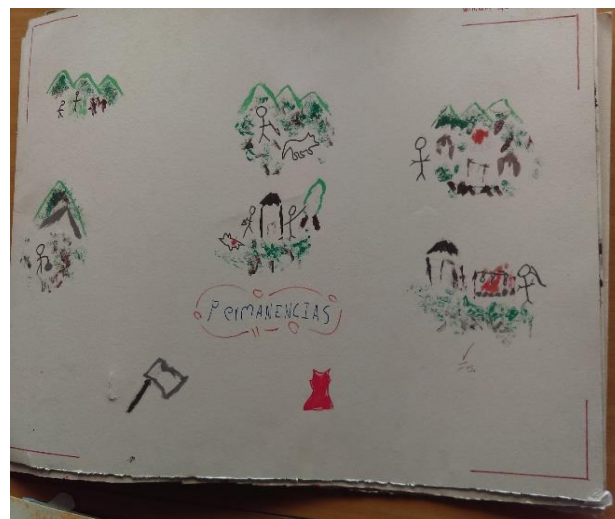


Fig. 5 examen bimestral

3.7 cronograma de actividades

ACTIVIDAD	FECHA
Diagnóstico al grado 601	Septiembre de 2016
Construcción propuesta secuencia didáctica	Agosto y noviembre de 2016
Correcciones a la secuencia	Febrero y mayo de 2017
Aplicación y análisis de diagnóstico	Abril de 2017
Aplicación de la secuencia	Mayo y junio de 2017
Análisis de resultados	Julio y septiembre de 2017

Capítulo IV Sistematización de experiencias

La investigación, la evaluación y la sistematización se constituyen en la columna vertebral de la planeación, puesta en práctica, finalización y proyección del Proyecto de Intervención en el Aula (PIA), además se consideran como elementos integradores que permiten reconocer aciertos, yerros, problemáticas y fragmentos que no fueron tenidos en cuenta y se hacen visibles en cada una de las etapas. Han de ser tratados de manera conjunta y no aislada, ya que si bien es cierto cada uno de ellos posee puntos de concentración, es su desarrollo paralelo y mancomunado lo que permite obtener resultados oportunos en el PIA que aporten de manera significativa a la sociedad.

La puesta en práctica del PIA se ha realizado a partir de una planeación construida y nutrida desde los Lineamientos y Estándares propuestos por el MEN, de igual manera se han consignado temáticas propias de las Ciencias Sociales planteadas en la malla curricular de la IED Pablo Herrera incluida en el PEI. La planeación sirvió como pretexto para alcanzar grandes resultados, pero los momentos que se planearon tomaron otros rumbos, ya sea por coyunturas como el paro de maestros de 2017 o por actividades que se cruzaron en el calendario escolar, por tanto, fue necesario reprogramar y reconstruir actividades que de igual manera aportaron de manera importante en la consecución de los objetivos.

4.1 Los objetivos

Los objetivos planteados en el PIA fueron alcanzados de manera satisfactoria, se observó que las actividades planteadas aportaron en su logro, pero aquellas que consideré protagonistas como el manejo de fuentes, fueron relegadas por otras que de alguna manera creí secundarias como fue la catedra Cajicá y la reconstrucción de la memoria. El lograr que las ciencias sociales recobraran su papel de ciencia en el aula se consiguió gracias a que los conocimientos y temáticas propuestas fueron aterrizadas en el contexto del estudiante, en su entorno, en su realidad y en su historia.

Lograr que se aplicara el método científico a las propuestas de aula se dio gracias a la disposición de los estudiantes que hicieron parte del proyecto y que fueron capaces de reconocer que las ciencias sociales no son declarativas y memorísticas, pero que si son dinámicas e inacabadas donde no existen las verdades absolutas.

4.2 Las categorías

Los resultados obtenidos fueron revisados a partir de dos categorías que permitieron hacer un análisis más estructurado de los resultados, en este caso estas categorías son prácticas de aula y aprendizaje.

Prácticas de aula: estas soportan la transformación de la labor docente, con las cuales busco re-otorgar la visión científica de ciencias sociales, proponiendo elementos propios de la labor del científico social. El ejercicio reflexivo de mi papel como docente es importante, ya que

tengo la obligación de mejorarlo y potenciarlo día a día, debido que soy guía de estudiantes que aprenden no de manera espontánea, sino que requieren de mi apoyo (Perkins. 2010)

Considero que mi proceso de formación como docente desde el pregrado fue rico en elementos disciplinares en historia y geografía, así como en el análisis de propuestas pedagógicas y la historia de la pedagogía misma, pero fueron pocos los espacios que invitaran a hacer un análisis o reflexión de mi práctica como docente, que me llevara dar cuenta por una parte de las disposiciones legales y a atenderlas, dentro de la planeación que sí se saturó de temáticas y por otro lado que permitiera analizar el contexto y que alineara competencias, evaluación y necesidades de los estudiantes, haciendo que el conocimiento tenga un verdadero impacto en la vida diaria. Cada uno de los seminarios ofrecidos durante el desarrollo de la maestría en educación con profundización propuestos por la Universidad Externado de Colombia, nos han invitado a hacer un alto en el camino para iniciar aquella reflexión que nos ha hecho falta para comprender el verdadero objetivo de los procesos que llevamos al interior del aula promoviendo un cambio y una mejora en nuestras prácticas.

Entonces cambiar o dar vuelta mis prácticas como docente me llevaron a evidenciar:

- Que mis prácticas de aula se deben transformar a partir de la reflexión constante que no solo obedezca a la aplicación del presente proyecto.
- Que las sesiones de clase han de ser planeadas no desde temáticas sino desde las posibilidades para alcanzar competencias.

- Que la planeación temática termina aislando y fragmentando el conocimiento, por ello se debe planear desde propuestas que integren y relacionan los conocimientos.
- Que la planeación debe estar pensada desde una dialéctica entre los contenidos, el contexto y la realidad actual.
- Que los temas no son la columna vertebral de la planeación, sino un pretexto para alcanzar competencias.
- Que los saberes memorísticos y declarativos no deben ser protagonistas, como si lo han de ser aquellos que permitan la comprensión.
- Que los procesos evaluativos han de dar cuenta de la comprensión de procesos, de la construcción de saberes y han de contener una retroalimentación constante, evitando que el aprendizaje sea útil solo para ser evaluado.

La propuesta presentada en el PIA se estructura desde el siguiente objetivo de aprendizaje: “Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales.” (MEN. 2004, p 35) y a partir de este se establecieron como temas guías

- Los primeros seres humanos (evolución)
- Periodos de la edad de piedra
- Las representaciones de la tierra

- Catedra Cajicá

Para lograr alcanzar el mencionado objetivo de aprendizaje se por formularon preguntas problematizadoras que sirvieran como hilos conductores en la construcción del conocimiento. Luego se plantearon algunas actividades alineadas con las temáticas que se centraran en acercar a los estudiantes en la labor científica, como por ejemplo el manejo de fuentes, investigación, planteamiento y comprobación de hipótesis y reconstrucción de la memoria, teniendo presente su edad y nivel de desarrollo cognitivo, planteando como señala Perkins (2010) versiones del juego completo para principiantes.

La segunda categoría de análisis se relaciona con el aprendizaje, y para ello planteé las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que aprende el estudiante? Y ¿Cómo construye el estudiante los aprendizajes propios de las ciencias sociales?, bien como lo he señalado y desde mi experiencia he observado que los estudiantes consideran que para lograr buenos resultados en la clase de ciencias sociales se hace necesario memorizar una gran cantidad de datos, fechas, topónimos y elaborar mapas que fuesen estéticos, con una aplicación perfecta de técnicas artísticas, sin contar con algunos elementos técnicos propios de los mapas. Algunos docentes se preocuparon por el buen uso y aplicación de los colores, la elaboración de márgenes acertadas y que el mapa quede lo más cercano a la versión que se encuentra en un atlas o libro de texto. Se observó entonces que, el aprendizaje para las clases de ciencias sociales desde la concepción de los estudiantes y por qué no de algunos maestros como lo fue mi caso, se basó en la memorización y declaración,

el buen estudiante era aquel que cumplía con las tareas que copiaba de algún libro de texto o de la internet, hacia presentaciones de sus carteleras aprendiendo su contenido de memoria, dibujaba mapas o mejor los calcaba de manera impecable, así no supiera a qué lugar pertenecía, por ultimo obtenía excelentes resultados en las evaluaciones de opción múltiple con única respuesta que se aplicaba a final del periodo, quien cumpliera con estas condiciones hacia parte de los estudiantes que aprendía. Veo en este caso que el aprendizaje solo fue valioso para la clase y que al salir del aula ya no importa.

Ahora ¿cuáles fueron los caminos por los que mis estudiantes construyen el conocimiento? Según lo analizado anteriormente el conocimiento se convirtió en un cumulo de información, la clase de ciencias sociales se configuraba como el espacio donde el docente volcaba su cumulo de conocimientos en los estudiantes, la clase de historia proveía datos, fechas, nombres de personajes que hicieron historia. Los caminos para alcanzar el conocimiento se traducían en respuestas acertadas, parecía que los estudiantes no realizaran procesos cognoscitivos que convirtieran lo que se enseñaba en estructuras, sino en datos.

Siempre se buscó que las actividades del aula estuvieran dirigidas por el docente, siendo el protagonista de la formación. La mejor estrategia de aula fue la clase magistral, apoyada de talleres en los que se invita al estudiante a hacer una abstracción a manera de resumen de alguna lectura, que generalmente contenía algún libro de texto que además dictaba todo aquello que se debía enseñar.

Ahora los estudiantes se muestran curiosos y dudan de temáticas y conocimientos, pero los métodos tradicionales coartan su impulso. Mi propuesta invita a reconsiderar esos métodos monásticos y propende por explorar prácticas de aula que guíen la consecución del conocimiento dando un papel protagónico al estudiante, donde a pesar de que los jóvenes no posean una formación científica se acerquen a esta labor, en este orden de ideas el conocimiento no será una verdad absoluta, sino una construcción donde la comprensión será protagonista.

4.3 Lo que evidenció.

4.3.1 logros alcanzados

La propuesta e intervención permitieron redireccionar las prácticas de aula, la forma de acercarme al estudiante y la forma de acercar al estudiante al conocimiento. El aprendizaje es ahora para mí un proceso en el cual busco que los alumnos comprendan, según Perkins (2010) Comprendemos algo cuando podemos pensar con flexibilidad a partir de lo que sabemos, en lugar de solo repetir información y ejecutar habilidades rutinarias. La comprensión debe verse como una capacidad de desempeño flexible. En concordancia con lo anterior, cuando el estudiante logra comprender es capaz de poner el conocimiento en contexto, en su entorno y en su vida real. Se logró que los estudiantes comprendieran que la prehistoria fue el primer gran paso para la humanidad, debido a que, somos resultado de un continuo proceso de desarrollo y que elementos propios de tiempos lejanos siguen estando presentes hoy, los reconocen y valoran

como la alimentación, la vivienda, la organización social etc. De igual manera la geografía se transformó desde la construcción de un mapa a la problematización de su entorno reconociendo su realidad y valorándola. La actividad de la catedra Cajicá en el cual se reconstruyo la llegada de las familias de los estudiantes al municipio, logro que mediante el ejercicio del historiador y del geógrafo, los jóvenes comprendieran que su realidad tiene una historia que es posible analizar y reconstruir y es al tiempo un problema geográfico que se ha movido y transformado en el espacio.

Se pudo observar que los conocimientos propios de las ciencias sociales que se relacionan con las temáticas de grado sexto se pudieron tratar desde el papel del científico social, transformando conocimiento inerte en un conocimiento práctico que permite comprender la vida real y que toma distancia de lo memorístico que solo tenía valor en el examen bimestral.

Logré realizar clases donde los estudiantes se sintieron científicos, allí pudieron de alguna manera ponerse en los zapatos de un historiador o un geógrafo para indagar, proponer y aplicar métodos que les permitieron encontrar respuestas a inquietudes, que en este caso fueron preguntas problema que hicieron las veces de guía en el camino del aprendizaje, aunque no fueron ni científicos, historiadores o geógrafos puros de alguna manera fueron una pequeña versión de estos, una versión de principiantes que como dice Perkins (2010) las versiones para principiantes proporcionan a los estudiantes (...) experiencias umbral. Estas experiencias los llevan a hacer el papel del científico social y a comprender.

Ahora, si se logró tanto en el aula cambiando prácticas, formas de acercar al estudiante al conocimiento y permitiéndole hacer parte de un juego de roles desde el científico social, evaluar de forma tradicional el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y competencias sería un despropósito. El examen de final de bimestre se diseñó buscando que los jóvenes plasmaran su aprendizaje desde lo que comprendieron y no buscando que acertaran de forma memorística a preguntas plasmadas en una hoja; se propuso que pintaran en una cartulina aquello que comprendieron, por un lado, se sentían fuera de lugar porque creían saber a qué tipo de evaluación se enfrentarían y segundo se sintieron felices tranquilos porque no existían respuestas correctas. En este proceso evaluativo hubo tiempo para retroalimentar el proceso aclarando dudas y aportando en la construcción del conocimiento y en la adquisición de habilidades.

Se pasó de una cultura estática basada en la memoria, conocimiento acabado y modelo de ciudadano hegemónico a una cultura dinámica basada en procesos y productos de aprendizaje basados en la diferencia, en la comprensión, en la construcción de sentido y en el desarrollo de habilidades, que aporten en la construcción de competencias propias de un protagonista de la historia y la cultura que desde la lúdica y los intereses individuales lograron una construcción colectiva. La cátedra Cajicá que consideré en un principio una actividad secundaria, no protagonista, fue el elemento principal que permitió hacer dinámico el conocimiento, vitalizando el sentido ciudadano desde el reconocimiento de la realidad una social en su municipio, colmada de diferencias y similitudes, que se construye y se reconstruye constantemente de manera

individual y colectiva aportando aprendizajes y conocimientos que sí tiene una aplicación en lo real.

4.3.2 En lo que se erró

Los errores se convirtieron en parte positiva de mi aprendizaje, los aspectos negativos en la planeación y puesta en práctica del PIA. Con la mejor disposición se planeó una serie de actividades para llevar al aula de clase, que como se mencionó albergó a estudiantes del grado 601, para ellos una de las actividades buscó acercarlos al papel del historiador, en esta actividad por grupos los estudiantes investigaron las características de algunos tipos de homínidos que hicieron parte del proceso de evolución humana, llevaron copias de su investigación, además se les suministraron otras provenientes de revistas como la “National Geographic” y “Muy interesante”, en el planteamiento de esta actividad encontramos que poco les gusta leer y mientras uno de los integrantes del grupo lee, los otros poco se concentran y se distraen, el error fue formar grupos de 5 estudiantes muy grandes para este trabajo y no revisar y seleccionar los datos que trajeron los estudiantes (diario del investigador N°1).

Otro elemento que considero como yerro en el PIA fue el haber planeado demasiadas actividades y temáticas, de alguna manera el tiempo transcurría sin poder abordar lo que se planeó y me preocupé por avanzar en las temáticas sin mayor profundidad (diario del investigador N°2).

El tiempo jugó un papel importante y buscando avanzar en las temáticas planeadas se dejó de escuchar de manera atenta el trabajo que con esmero algunos de los estudiantes construyeron (diario del investigador N°4)

Es importante señalar que a pesar de no ser un error el factor tiempo se vio afectado por el paro nacional de docentes, algunos padres de familia optaron por no enviar a sus hijos a la institución y por ello la asistencia nunca fue completa.

4.3.3 Los cambios en el proceso

Durante la aplicación del PIA aparecieron elementos de gran importancia que permitieron dar cuenta de avances en la consecución de los objetivos, se observó como a los estudiantes en su gran mayoría se interesaban ingresar al aula de clase, se pudo ver entonces que se dio un cambio en la actitud de los jóvenes, ellos llegaron a la puerta señalando “ya nos toca profe”, no llegaban solamente a escuchar el discurso del profesor, a construir un taller o exponer lo que memorizaron, llegaron a ser partícipes y protagonistas de la clase.

Se pudo ver que los estudiantes si fueron capaces de hacer conexiones entre los temas abordados en el caso de evolución y poblamiento con la catedra Cajicá, se dieron cuenta que sus familias y la humanidad aún se siguen moviendo por el espacio buscando mejor calidad de vida y nuevas oportunidades, los niños vieron como los temas se integran con su realidad y como su propia historia de vida es cercana y comparable con la historia de la humanidad ya que se puede periodizar con sus cambios, permanencias y otros elementos coyunturales como el cambio de

domicilio o elementos desafortunados como la pérdida de algún familiar, de esta forma las ciencias sociales se hicieron presentes en la realidad y se alejaron de los libros de texto que no tocan su propia verdad.

4.3.4 El conocimiento disciplinar de historia y geografía

Las mallas y secuencias didácticas de ciencias sociales siempre estuvieron planeadas de tal manera que las temáticas de historia y geografía estuvieran aisladas, pareciera que las ciencias sociales no se integraran en una misma clase, sino que fuesen asignaturas completamente diferentes, pero se aprendió que se integran y pueden dar respuesta a diferentes fenómenos, ya que si bien es cierto poseen diferentes perspectivas cada acontecimiento tiene lugar en la simbiosis del tiempo y espacio, por ello puedo afirmar que la geografía y la historia se hacen presentes al unísono en mi aula.

De igual manera pude dar cuenta que la historia es dinámica e inacabada y está dispuesta a múltiples interpretaciones, que permite una relación dialéctica del pasado y el presente. Pude alejarme de esa percepción que acerca al conocimiento enciclopédico de la historia finalizado e inalterable, visión propia de la sociedad como lo menciona Prats (2001) existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado. Los estudiantes en su acercamiento a la historia pudieron hacer el papel del historiador desde la construcción de la historia de la llegada de sus familias al municipio, en el espacio que llamamos

“Catedra Cajicá”. Este acercamiento pudo promover al trabajo mancomunado entre la historia y la geografía.

La geografía como anteriormente señalé se conjugó con la historia y permitió ubicar recorridos en el espacio de las familias de los estudiantes impulsados por acontecimientos históricos. Los elementos que se conjugaron en la actividad de la “catedra Cajicá” permitieron dar cuenta de la complejidad de las ciencias sociales que buscan comprender el presente, lo cotidiano. Esta complejidad como lo menciona Gurevich (2005) entonces alude a la cantidad y a la diversidad de elementos en juego, a la dinámica de funcionamiento, a la velocidad de los cambios y transformaciones y a las nuevas relaciones globales que marcan la producción de lo cotidiano.

En cuanto la didáctica se debe reconocer que las ciencias sociales y su enseñanza han de tener eco en la vida real, en el contexto y en el entorno, su enseñanza a pesar de la búsqueda de re-otorgar su estatus de ciencia ha de ser cercana al estudiante, el lenguaje contenido en su didáctica ha de ser balanceado preciso, esto se logró gracias a dos cosas permitiendo ser quien es al estudiante reconociéndose a sí mismo y su familia en un espacio y momento histórico y segundo haciendo las veces de científico social en su rol de investigador siguiendo las pistas que más le atraían.

4.3.5 Lo que comprendí del proceso de intervención

Si bien es cierto los avances con los estudiantes han sido fructíferos dentro de la aplicación PIA, y sé que estos procesos aportan a su formación, reconozco y comprendo que mi labor como docente ha de ser un PIA en constante aplicación y en constante transformación, estos procesos han de estar presente en cada momento, la reflexión es un ejercicio adscrito a la práctica de aula que no permite realizar un proceso de autoevaluación de mi labor.

Veo que aún se encuentran al interior del aula prácticas que riñen con la labor científica de las ciencias sociales y que sigue en la sociedad el imaginario de una clase donde los conocimientos solo parecieran ser útiles para sí misma, pero este ejercicio que ha de convertirse en constante y continuo, permitió comprender que se debe ayudar en la construcción de unos aprendizajes, de unos conocimientos que deben proyectarse a futuro a otro contexto por medio de la transferencia, así como lo menciona Perkins (2010).

4.4 El tiempo en la intervención

El proyecto de intervención fue planeado para diez sesiones, tiempo que corresponde a un periodo académico, cada sesión contó con una duración de dos horas clase, cada una con 50 minutos de duración, los días jueves y viernes. La proyección de las clases fue precisa, pero con lo que no se contaba fue con la coyuntura del paro nacional de maestros que se prolongó por varias semanas al cual me sumé en las dos primeras semanas, para luego reincorporarme a mis labores académicas.

4.5 Lo que generó impacto

Dentro de la aplicación del PIA se contó con varios elementos que aportaron de manera positiva, pero debo resaltar que:

- Se lograron conectar las temáticas trabajadas en el aula con la vida cotidiana del estudiante, las temáticas que se abordaron tuvieron impacto en el contexto y realidad de los jóvenes, como mencioné la “Catedra Cajicá” generó gran impacto, debido a que al revisar los movimientos migratorios durante el proceso de hominización se observa que estos tienen una razón e impacto en la vida de los grupos humanos, y cuando los estudiantes reconstruyen la historia de la llegada de sus familias a Cajicá estos desplazamientos están impulsados por razones de peso positivas o negativas.
- La idea de utilizar una cátedra local como pretexto para alcanzar competencias o acercar el conocimiento a la vida real y cotidiana ha sido el mejor acierto para guiar el camino a la construcción y comprensión del conocimiento a partir de habilidades propias del científico social.

4.6 Momentos que marcaron diferencia

La catedra Cajicá que aportó tanto en la consecución de los objetivos logró por un lado, integrar a la familia en torno al conocimiento y a la comprensión, debido a que fue vital la colaboración de los familiares de los estudiantes en la reconstrucción de la historia de la forma en que llegaron a habitar el municipio, y por otro las experiencias e historias que se reconstruyeron tuvieron momentos emotivos que afloraron sentimientos en los jóvenes a la hora de exponer, este último elemento no había sido contemplado, pero demostró que las ciencias sociales en especial la historia y la geografía poseen una carga afectiva inherente al hombre y hace parte del aprendizaje, expresado en lo que Yi-fu Tuan (2007) llama Topofilia, los jóvenes reconocieron que esas cargas afectivas también impulsan movimientos en el espacio y generan consecuencias que marcan su historia.

La actividad relacionada con la reconstrucción de la historia de la llegada de las familias de los estudiantes a Cajicá se hizo a través de la construcción de un relato que hicieron en el aula y luego se nutrió en sus hogares con ayuda de sus familias, para luego elaborar un friso con dibujos y textos que recrearon la historia, los estudiantes expusieron sus trabajos, este espacio estuvo cargado de emotividad y quienes fueron su público se mostraron interesados en la narración de las historias, reconociendo otras realidades y encontrando otras similares a las suyas.

4.7 El paso a paso

La planeación y puesta en práctica del PIA se estructuró en los siguientes pasos:

- La planeación, se dio a partir de la malla curricular propuesta para el año 2017 por la institución, se plantearon temáticas, tiempos y procesos de evaluación, intentando alinear cada elemento con los estándares y lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, esta contempló cinco semanas de clase, cada una con dos sesiones.
- La aplicación del proyecto se dio del 27 de abril al 6 de junio de 2017.
- Aplicación encuesta de percepción I, esta encuesta fue planeada y estructurada a partir de elementos que se quiso reconocer en cuanto a las prácticas de aula, procesos de construcción del aprendizaje, así como la percepción de los educandos ante la clase.

(Anexo 1)

- El proceso de evaluación que fue al unísono con el abordaje de temáticas, al igual que la recolección de datos en diarios del investigador, por un lado, la evaluación tomó en cuenta la mayoría de los aspectos que se abordaron en las clases, ya que los momentos en los que se quisiera evaluar no siempre son precisos, debido a que salen a la luz fortalezas y avances en los procesos de construcción del aprendizaje en espacios que no llegan a prever, los estudiantes en momentos de discusión plenaria mostraron que no solo aprendieron de las temáticas, sino que también fueron capaces de engancharla a la realidad, esto se pudo observar por sus preguntas y sus participaciones que no se contemplaron como tiempos o actividades planeadas de evaluación, pero que si se valoraron. Por otro lado, la recolección de datos se hizo por medio de diarios del investigador.

- Aplicación encuesta de percepción II, esta aplicación se relaciona estrechamente con la encuesta I, ya que son la misma, el objetivo de esta aplicación es reconocer los posibles cambios y permanencia en cuanto a las percepciones de los estudiantes, enumeradas en la encuesta I.
- Ficha de análisis documental este instrumento permitió realizar el proceso evaluativo de las técnicas propuestas en la intervención, ya que, se buscó evaluar a partir de talleres que se centran en técnicas artísticas como la pintura. La ficha contiene categorías puntuales que deben estar presentes en cada una de las creaciones de los estudiantes, que si bien es cierto son libres han de cumplir con unos parámetros y contenidos mínimos.

4.8 Criterios disciplinarios y didácticos

- Desde el ámbito disciplinario se decidió trabajar el proceso de evolución en homínidos y el periodo de la edad de piedra, estas temáticas se abordaron a partir talleres con manejo de fuentes primarias y secundarias. Esta propuesta se alinea con el objetivo de aprendizaje referido planteado por el MEN (2004) “Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales.”
- En cuanto a lo didáctico busqué alejarme de esa visión negativa enunciada por Prats (2001) que dice: muchos profesores prefieren impartir la historia a través de libros de texto que ofrezcan las informaciones acabadas o mediante explicaciones magistrales en

las que la actividad de los alumnos se reduce a copiar apuntes. La didáctica propuesta buscó permitir que los estudiantes como menciona Perkins (2010) jueguen el juego completo desde versiones pequeñas o acordes a su edad del papel del científico social, unido a la postura de Gurevich (2005) de problematizar el espacio, preguntándose acerca de ¿por qué mi familia vive en Cajicá? O ¿por qué ha cambiado el aspecto de la tierra a través del tiempo y las eras?

4.9 Los instrumentos que soportan el PIA

La puesta en práctica del PIA contó con el respaldo algunos instrumentos de recolección de información que nos permiten realizar el presente análisis. Estos son:

- Encuesta, es un elemento con un diseño que solicita información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos (Sabino, 1992).
- Diarios del investigador, es un elemento de construcción y recolección narrativa Para McNiff y otros (1996), citado por Latorre (2008, p. 81), es un relato reflexivo cuyo propósito sería examinar la experiencia para comprenderla mejor al escribir sobre ella. Incluiría sus propias observaciones tentativas e interpretaciones de los eventos.
- Ficha de análisis documental, este instrumento permite realizar el proceso evaluativo de las técnicas que se han propuesto en la intervención, ya que, busca evaluar a partir de

talleres que se centran en técnicas artísticas como el trabajo con arcilla y pinturas. La ficha contiene categorías puntuales que deben estar presentes en cada una de las creaciones de los estudiantes, que si bien es cierto son libres han de cumplir con unos parámetros y contenidos mínimos.

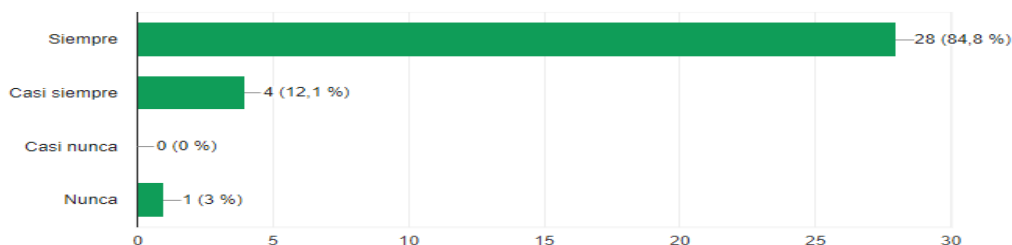
4.10 Análisis de la información

En cuanto a las encuestas, recuerdo que se aplicaron en dos momentos al inicio de la intervención y finalizada la misma, se buscó contrastar sus resultados ya que su estructura y preguntas fueron las mismas (resultados encuesta I verde, encuesta II naranja), sus objetivos se centraron en identificar la percepción de los jóvenes con las prácticas de aula y la construcción y significado del conocimiento. ara el primer objetivo percepción de las prácticas de aula se identificó que:

- Los estudiantes conocen el programa de la asignatura ya que se les informa al inicio de cada periodo, las competencias, los objetivos de aprendizaje, los procesos de evaluación y las temáticas a abordar.

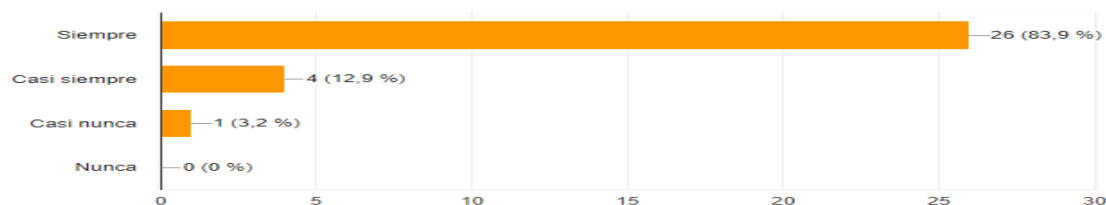
1. ¿El profesor da a conocer el programa de la asignatura?

33 respuestas



1. ¿El profesor da a conocer el programa de la asignatura?

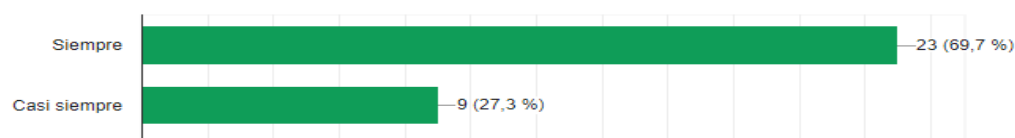
31 respuestas



- La forma en que el docente se dirige los estudiantes es considerada acertada por la mayoría de los estudiantes ya que reconocen que el profesor logra mantener la atención durante el desarrollo de las actividades en clase.

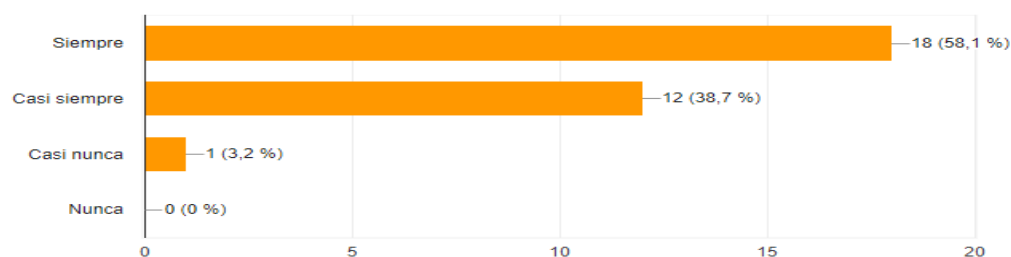
2. ¿El profesor consigue mantener mi atención durante el desarrollo de las actividades?

33 respuestas



2. ¿El profesor consigue mantener mi atención durante el desarrollo de las actividades?

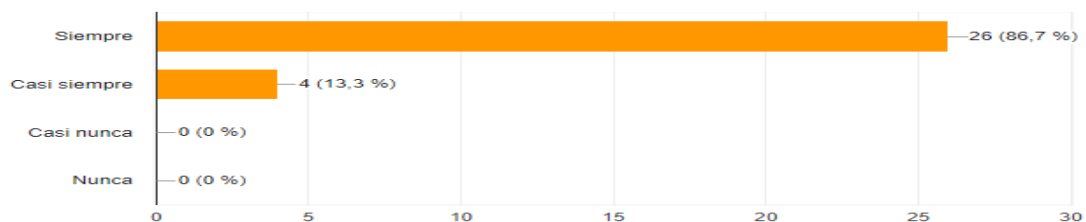
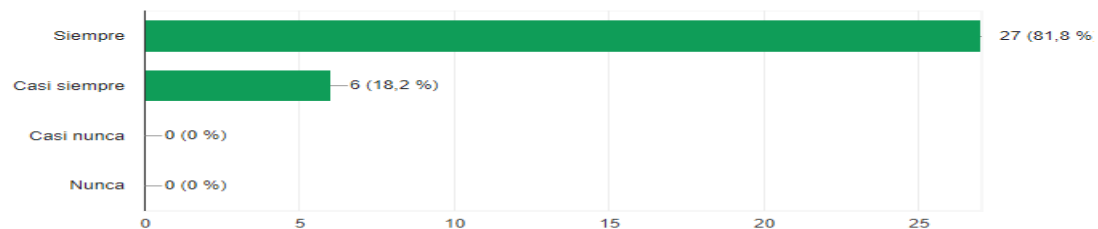
31 respuestas



Los estudiantes consideraron que los procesos de evaluación que se aplicaron fueron los acertados, pero recordemos que antes de la aplicación la encuesta I los procesos de evaluación fueron los estandarizados en la institución que correspondían al modelo de pruebas SABER dónde el modelo de pregunta que más se utilizó fue el tipo uno preguntas con única respuesta, los jóvenes siempre se prepararon para responder la opción única y acertada. El PIA planteó un modelo de evaluación en el que los estudiantes construyeron pinturas, frisos y dibujos que representaron la comprensión de las temáticas propuestas en el aula. Los resultados al respecto fueron:

3. ¿El profesor evalúa correctamente las actividades desarrolladas en las clases?

33 respuestas



En relación a los anteriores resultados considero que las prácticas de aula tienen una buena percepción por parte de los estudiantes que primero respetan y acatan las formas de organizar las clases por parte del docente y segundo es importante contar con un guía que mantenga despierto su interés para con la clase, sumado a esto observo que los procesos evaluativos nunca han sido puestos a su consideración y tienen interiorizado un modelo que ha sido trabajado desde los primeros años de su etapa escolar en el que para obtener buenos resultados en ciencias sociales es necesario cumplir y dar respuestas correctas. Los resultados alcanzados con las nuevas actividades de evaluación demostraron que cuando el estudiante puede justificar su respuesta esta es acertada en la medida de su comprensión, no siendo errada sino una versión más de la realidad.

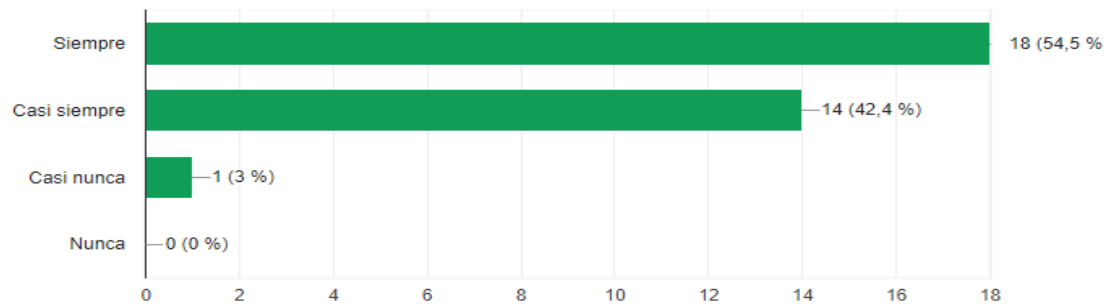
En cuanto a la forma que los estudiantes aprenden se revisaron los resultados de las siguientes preguntas propuestas en las encuestas:

Los estudiantes en su mayoría encuentran una conexión entre sus aprendizajes previos, de temáticas anteriores y aquel que se construye en las clases, permitiendo reconocer que existe una continuidad y vínculo con las temáticas propias del área.

- Los estudiantes en su mayoría consideran que en la clase de ciencias

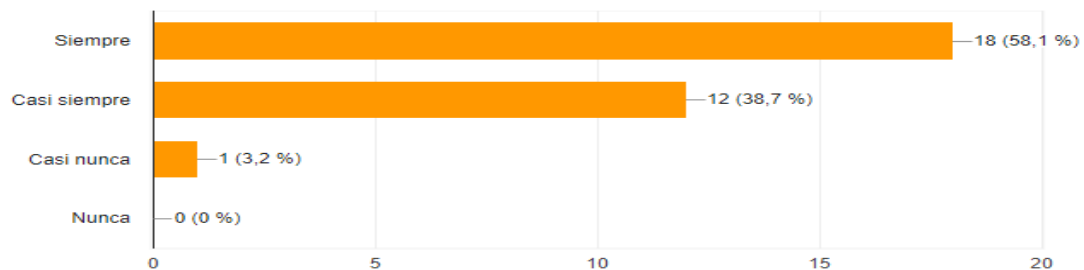
4. ¿El profesor relaciona conceptos nuevos con otros ya aprendidos?

33 respuestas



4. ¿El profesor relaciona conceptos nuevos con otros ya aprendidos?

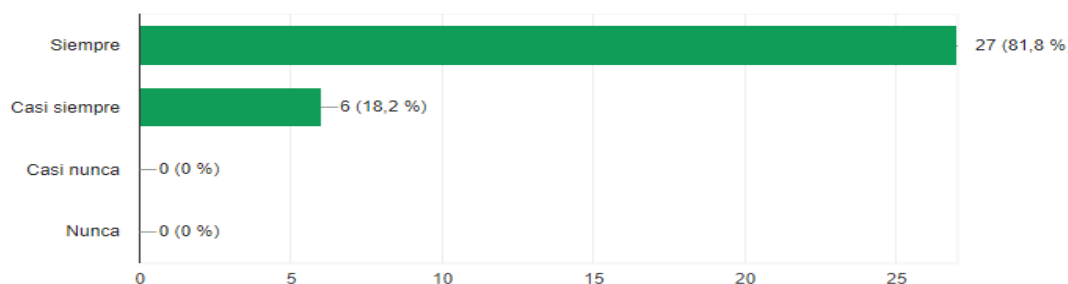
31 respuestas



sociales se plantean actividades que son de su interés y aportan en la comprensión de las temáticas propuestas.

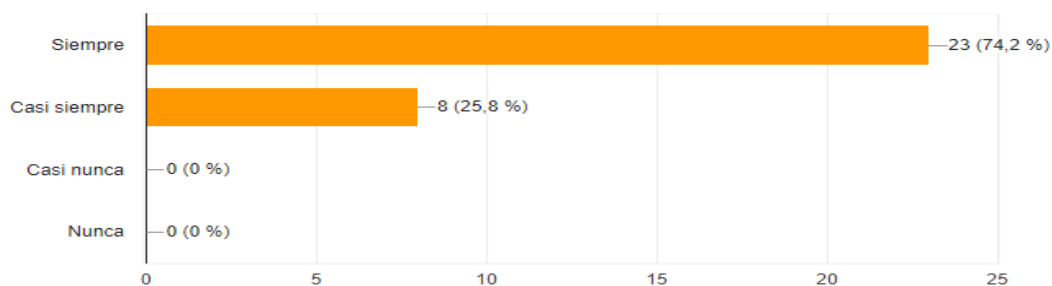
5. ¿Las actividades realizadas en clase son de mí interés y me permiten comprender mejor el tema?

33 respuestas



5. ¿Las actividades realizadas en clase son de mí interés y me permiten comprender mejor el tema?

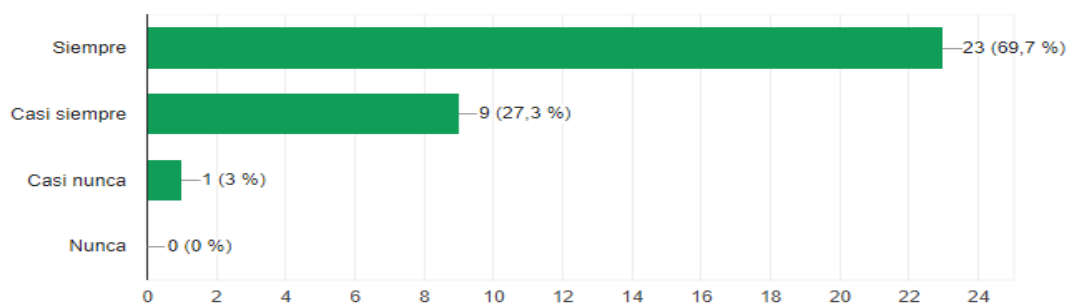
31 respuestas



- Los estudiantes identifican en su mayoría que en las clases se presenta un clima de aula favorable que aporta en la construcción del conocimiento, relacionando la adquisición del aprendizaje con un aula organizada y dinámica, en la primera encuesta algunos estudiantes no encuentran favorable el clima de aula, pero luego de la intervención los resultados son un poco más favorables.

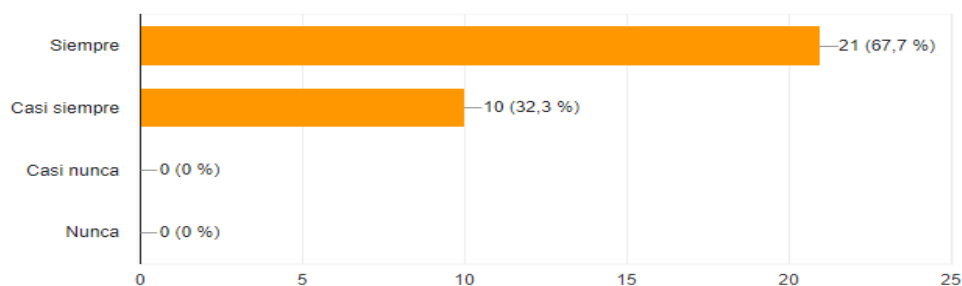
9.¿El docente genera un clima de aula favorable para la construcción del conocimiento?

33 respuestas



9.¿El docente genera un clima de aula favorable para la construcción del conocimiento?

31 respuestas



Con lo anterior se puede decir que los estudiantes consideran que las prácticas de aula utilizadas por el docente han aportado de manera significativa en la construcción del conocimiento y las actividades propuestas aportan en la consolidación del mismo. La tendencia

en este caso es un concepto positivo de la clase, las prácticas de aula y las actividades que allí se han propuesto.

4.10.1 Algunas contradicciones

Se observó que los estudiantes tienen una buena percepción ante las clases de ciencias sociales, consideran que conocen los procesos de evaluación y que estos de alguna manera son positivos, pero debemos recordar que antes de la aplicación del PIA, el modelo evaluativo tipo SABER estaba estipulado para el final de cada bimestre y que durante el desarrollo de las clases debía privilegiarse. Cuando se aplicaron los modelos evaluativos más importantes propuestos en el PIA que se centraron en la construcción de dibujos y relatos los jóvenes señalaron que sentían más tranquilidad a la hora de plasmar aquello que habían comprendido durante las clases y que las actividades evaluativas eran “cheveres” y podían de alguna manera defender o argumentar sus productos, pero que ese tedioso modelo de evaluación tipo SABER es positivo porque ya sabían a que se iban a enfrentar, además que habían estudiado para ello, pero observo que ese método de estudio se centraba en memorizar lo que lograron consignar en sus cuadernos.
(análisis de diarios del investigador)

4.10.2 Algunos vacíos

Los estudiantes siguen concibiendo que las clases de ciencias sociales privilegian el aprendizaje memorístico, ya que tradicionalmente ha sido así y su experiencia los lleva a creer

esto. Se sigue observando una brecha entre lo que es aprender y comprender, ya que aprender para ellos es memorístico y pocas veces se hacen relaciones entre lo que se aprende y la realidad.

4.10.3 Lo nuevo

Si bien es cierto que los estándares y lineamientos curriculares para ciencias sociales propuestos por el MEN contemplan la construcción del conocimiento y la adquisición de herramientas por medio del rol del estudiante como un científico social, esto se cataloga una innovación porque nunca en nuestra institución se había acercado al aula de clase, las prácticas de aula y didácticas que se han trabajado en nuestra institución se han centrado en prácticas tradicionales que considero se deben ajustar a las directrices ministeriales, buscando abandonar como se ha mencionado el modelo memorístico.

La propuesta y consolidación de una catedra local como la “catedra Cajicá” permite relacionar y aterrizar el conocimiento en la realidad, contexto y tiempo histórico que viven los estudiantes, descubriendo así que las temáticas no son la columna vertebral del área de ciencias sociales, sino un pretexto para lograr la adquisición de habilidades y el desarrollo de competencias que en verdad aportan para la vida.

El transformar la planeación o propuesta curricular desde procesos que aporte en la consecución de habilidades y competencias y que se deje de lado el aprendizaje de temáticas como objetivo de aprendizaje.

4.11 Las conclusiones

A partir de la planeación, puesta en práctica y análisis de intervención del PIA se puede concluir que:

- Aún existe el imaginario errado que las ciencias sociales son asignaturas que tan solo aportan a la cultura general desde el dato memorístico.
- Que se desconocen en gran medida las directrices curriculares de las ciencias sociales como son lineamientos curriculares, estantales y los nuevos DBA.
- Se subestima la capacidad de los estudiantes para abordar desde otras miradas las ciencias sociales, en este caso desde el rol del “científico social”
- Se pueden cambiar las prácticas de aula haciendo unas clases más dinámicas donde se otorgue el papel protagónico al estudiante.
- Que la incorporación de una cadera local en el programa anual de las ciencias sociales permitirá para aterrizar la construcción del conocimiento en el contexto y realidad de los estudiantes.
- La catedra local y la construcción de textos por parte de los estudiantes permitirán no solo conocer el municipio sino desde su construcción conocerlo y hacerlo propio.

- Se deben abandonar la construcción de planeaciones de clase basadas en temáticas y orientarlas en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que verdaderamente aporten a la vida.
- La retroalimentación en los procesos evaluativos es vital en el proceso de construcción del conocimiento.
- Los procesos de evaluación se pueden construir a partir de diferentes alternativas, no exclusivamente desde el diseño de cuestionarios con respuestas únicas.
- Es misión del docente conocer la realidad del estudiante para aportar en la construcción de un conocimiento que sea más significativo.

4.12 Y recomiendo

- Para la IED Pablo Herrera brindar más espacios de construcción y análisis pedagógico entre maestros.
- Planear y desarrollar mesas de trabajo con otras instituciones educativas y el gobierno municipal donde se construya conocimiento de lo local.
- Proponer espacios de clase donde se integren las diferentes áreas del conocimiento, apelando a la transdisciplinariedad.
- A los docentes proyectar espacios de reflexión sobre su labor pedagógica.
- Atender las directrices propuestas por el MEN en los estándares, lineamientos y DBA propios de las ciencias sociales.

CAPITULO V Recomendaciones

5.1 Justificación de la proyección.

A partir del análisis diagnóstico al que se intentó mejorar en aquellos aspectos donde se encontraron falencias de acuerdo con cada área y grado focalizado en la IED Pablo Herrera y teniendo en cuenta el aporte en el área de ciencias sociales que se presentó a lo largo de este proyecto de intervención del cual surgieron algunas conclusiones y recomendaciones descritas en el capítulo anterior, se presenta como propuesta de proyección institucional las siguientes consideraciones

La inquietud y deseo de hacer un ejercicio de reestructuración y alineación curricular en cada área profundizada en esta maestría, con la participación de todos los docentes que orienten las asignaturas básicas desde preescolar a grado 11 en la IED Pablo Herrera, con el fin de contribuir a mejorar la coherencia, secuencialidad y depuración de temas de acuerdo a cada ciclo de aprendizaje, haciendo una triangulación entre los Lineamientos curriculares, los Estándares Básicos y los Derechos Básicos de Aprendizaje(DBA).

Se pretende solicitar espacios dentro de las semanas de desarrollo institucional y reuniones de área para formar comunidad de aprendizaje entre los docentes y presentar experiencias significativas en el aula, que despierten el interés y motiven a la creación e implementación de nuevas experiencias pedagógicas.

5.2 Plan de acción.

ACCIÓN	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO
1. Reestructuración y alineación curricular	Mejorar la coherencia, secuencialidad y depuración de temas de acuerdo con cada ciclo de aprendizaje.	Se aprovechará la semana de desarrollo institucional de inicio de año escolar para trabajar con todos los docentes de la institución en el ajuste y alineación curricular.	Reuniones docentes (plenarias y de área)	Docentes egresados de la maestría en educación – universidad externado.	Una jornada por periodo
2. Presentación de experiencias significativas de aula.	Despertar el interés de los docentes para la creación e implementación de nuevas experiencias pedagógicas.	Dentro de las semanas institucionales y reuniones de área, se solicitarán espacios donde se construya comunidad de aprendizaje, presentando	Reuniones docentes (plenarias y de área)	Docentes egresados de la maestría en educación – universidad externado.	Espacios de dos horas por bimestre

		experiencias de aula exitosas.			
--	--	-----------------------------------	--	--	--

Referencias

Asubel, D. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas, Mexico.

Berguer, P & Luckmann T. La construcción social de la realidad. Amorroutu Editores. Argentina 2003.

Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española De Pedagogía*, (234), 205-225.

González-Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación Y Educadores*, 19(1), 89-102. doi:10.5294/edu.2016.19.1.5

Guitart, E (2001) del aprendizaje Basado en Problemas (ABP) al Aprendizaje Basado en la Acción (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. Revista de Docencia Universitaria. 9 (1). Recuperado de:
<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

Fernández, M & Gurevich, R. Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Biblos. Buenos aires, 2007.

Gurevich, R. Sociedades y territorios contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, FCE. 2005.

Latorre, A. (2008). La investigación-acción. España: Graó.

Maldonado, Granados, Luis Facundo, (2001), Razonamiento espacial y aprendizajesignificativo.

Universidad Pedagógica Nacional. Instituto Colombiano para el Desarrollo la Ciencia
y la Tecnología. Colciencias, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales.
MEN. Colombia. 2004.

Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje. MEN. Colombia. 2017.

Moreira, Marco Antonio, (2003). Aprendizaje significativo: Teoría y práctica. Ed. Visor
Libros.

Ontoria, Antonio, (2005), Potenciar la capacidad de aprender y pensar, desde un aprendizaje
significativo, Narcea, Madrid.

Perkins, D. El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós.
2010.

Prats Joaquín. Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora (Dificultades para la
enseñanza de la historia en educación secundaria). Junta de Extremadura. Mérida 2001.

Rodriguez, J. Campuzano, A. et. al. “Enseñar historia, nuevas propuestas”. Distribuciones

Fontamara. México, 2005. (2ª. Ed)

República de Colombia. Ley General de Educación (ley 115 de febrero 8 de 1994). Colombia
1994.

Tuan, Yi-Fu. Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno.

Melusina. España 2007.

Valencia, Carolina. Pedagogía de las ciencias sociales. En Revista de Estudios Sociales no. 19,
diciembre de 2004, 91-95.

Wallerstein, Inmanuel. (2004). Las incertidumbres del saber. Barcelona. Editorial Gedisa.

Wynne, H. (2015). *Trabajando con las grandes ideas de la educación en ciencias*. Recuperado de

<http://www.interacademies.net/File.aspx?id=28260>

Anexos

Anexo 1

Tema: la edad de piedra

En la siguiente ficha se tendrá en cuenta la revisión de un dibujo que ha de contener los procesos de evolución del ser humano y su entorno durante la “Edad de piedra” y sus subperiodos (paleolítico, mesolítico y neolítico), así como elementos propios, cambios, permanencias, aportes a la humanidad y relación con la actualidad.

Elementos propios del periodo histórico	Cambios	Permanencias	Descripción	Frecuencia
Alimentación	Caza y pesca. Recolección de alimentos.	Métodos de caza y herramientas.	El estudiante incluye herramientas elaboradas en piedra y madera tales como lanzas, arcos flechas, etc.	III

Vivienda	Paso de vivienda en cavernas a construcción de viviendas portables y luego viviendas permanentes.	Ninguna	El estudiante realiza dibujos de tres tipos de vivienda	III
Cultura	Se inicia la explicación de los fenómenos del entorno a partir de creencias o mitos.	Escucha y respeto por los sabios y ancianos	El estudiante representa reuniones de personas donde se explica el mundo.	I
Tecnología	Uso de diferentes materiales para la elaboración de herramientas y viviendas.	Representación de herramientas de piedra y madera.	El estudiante dibuja diferentes tipos de herramientas de trabajo y cacería.	III
Aportes a la humanidad	Aparición de la vivienda permanente.	Caza, pesca y uso del fuego.	El estudiante representa aportes a la humanidad que se	III

	agricultura y ganadería.		desarrollaron durante la edad de piedra.	
--	-----------------------------	--	---	--

CIENCIAS SOCIALES -- GRADO 601
DOCENTE: WILLIAM F RAMÍREZ

Fecha	Tema	Sesión No	Objetivo de aprendizaje	Recursos	Estudiantes que asisten
27-04-2017	Los primeros seres humanos (evolución)	1	Identifica y comprende cuales son los procesos de hominización de mayor relevancia en la historia	Fuentes documentales	34
Aspectos positivos			La mayoría de los estudiantes gustan de trabajar en grupos. Cuando uno o dos de los integrantes de cada grupo se concentran en el trabajo los demás se unen en su elaboración.		
Aspectos negativos			<p>Para llegar a cumplir el objetivo se desarrolló un taller de cinco puntos que se debieron construir en grupos de cinco personas escogidas al azar y se observa que algunas niñas no gustan de trabajar en grupo y menos si no son sus amigos más cercanos.</p> <p>Se observa una desconcentración a la hora de trabajar debido a que se presenta mucha charla entre algunos compañeros.</p> <p>El trabajo grupal en el aula debido a que muchos hablan y dificultan la concentración en el taller</p>		
¿Los resultados obtenidos son acordes al objetivo trazado?			Si, los estudiantes debaten en los posibles grados de importancia a partir de categorías que ellos mismos elaboran y que no se incluyen en el taller, algunos de los estudiantes se preguntan ¿Cuál de los homínidos sería más fuerte?, ¿Cuál de los homínidos sería más inteligente?		
¿Qué elementos de la planeación no se lograron aplicar? ¿Cuál fue la razón?			<p>La elaboración del taller demandó mayor cantidad de tiempo de la pensada.</p> <p>La socialización y realimentación del taller no se ha realizado.</p> <p>La presentación del quinto punto del taller (Exposición no se ha realizado)</p>		

	Se presenta un evento académico con la comunidad estudiantil que impide la realización de la siguiente clase que corresponde al 28-04-2017
Sugerencias	A pesar de la finalización de la sesión y el impedimento de realización de la próxima clase correspondiente a la semana de trabajo se debe abordar el quinto punto y la realimentación del taller.